

GÖTE OLINGDAHL



TOLKNING OCH TILLÄMPNING

En religionsdidaktisk modell för bibelundervisning

Disbui. Upsala

1988



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41551527_0002

Göte Olingdahl

TOLKNING OCH TILLÄMPNING

- en religionsdidaktisk modell för bibelundervisning

Akademisk avhandling

som för avläggande av teologie doktorsexamen kommer att offentligt försvaras på Dekansalen, Nathan Söderblomsplan 2, Uppsala, lördagen den 28 maj 1988 kl. 10 f.m.

Abstract

Olingdahl, G., Tolkning och tillämpning. En religionsdidaktisk modell för bibelundervisning. (Interpretation and Application. A Model for subject-didactical Bible-text Interpretation. With a Summary in English), 200 pp., Uppsala. ISBN 91-536-0494-6.

This dissertation is a combined subject - didactical work dealing with the preconditions for a "meeting" between modern students with their existential questions and old biblical texts concerning similar questions in quite another context.

The work includes three parts: (1) An empirical work testing the feelings and understanding of 363 students in their reading a text from the New testament. No greater degree of antipathy or sympathy can be generally noted. A minority of the students, between 25 and 30 p.c., is able to give a thematic interpretation of the Bible text. There is a correlation between what the students understand and what they experience. (2) An exegetical work analysing Paul's letter to Philemon not only from historical - critical point of view but also trying to lift forth the components and dimensions of the past, reflected in the Bible text, which can be experienced as relevant even by modern-day readers. Paul seems to have written the letter along well established rhetorical lines, using common rhetorical methods. Faith and love are the constitutive elements of the argumentation for treating the slave Onesimos not as a slave but as a brother. (3) A presentation of a model of didactics for Bible education, dealing with the theoretical preconditions for Bible instruction in secular and multicultural schools on the upper level of the compulsory school and on High school level. This is done in connection with and discussion with the so called "elementarization-debate" in West Germany. The aim is to promote a Bible instruction not only on a "literal" (surface) level but also on a "thematic" and "symbolic" level.

*Göte Olingdahl, Teologiska Institutionen,
Uppsala Universitet, Box 1604, S -75146 Uppsala, Sweden*

Distributör: Normans förlag, 105 36 Stockholm

TOLKNING OCH TILLÄMPNING

En religionsdidaktisk modell
för bibelundervisning

GÖTE OLINGDAHL

Doktorsavhandling vid Uppsala Universitet 1988

Abstract

Olingdahl, G., Tolkning och tillämpning. En religionsdidaktisk modell för bibelundervisning. (Interpretation and Application. A Model for subject-didactical Bible-text Interpretation. With a Summary in English), 200 pp., Uppsala. ISBN 91-536-0494-6.

This dissertation is a combined subject - didactical work dealing with the preconditions for a "meeting" between modern students with their existential questions and old biblical texts concerning similar questions in quite another context.

The work includes three parts: (1) An empirical work testing the feelings and understanding of 363 students in their reading a text from the New testament. No greater degree of antipathy or sympathy can be generally noted. A minority of the students, between 25 and 30 p.c., is able to give a thematic interpretation of the Bible text. There is a correlation between what the students understand and what they experience. (2) An exegetical work analysing Paul's letter to Philemon not only from historical - critical point of view but also trying to lift forth the components and dimensions of the past, reflected in the Bible text, which can be experienced as relevant even by modern-day readers. Paul seems to have written the letter along well established rhetorical lines, using common rhetorical methods. Faith and love are the constitutive elements of the argumentation for treating the slave Onesimos not as a slave but as a brother. (3) A presentation of a model of didactics for Bible education, dealing with the theoretical preconditions for Bible instruction in secular and multicultural schools on the upper level of the compulsory school and on High school level. This is done in connection with and discussion with the so called "elementarization-debate" in West Germany. The aim is to promote a Bible instruction not only on a "literal" (surface) level but also on a "thematic" and "symbolic" level.

*Göte Olingdahl, Teologiska Institutionen,
Uppsala Universitet, Box 1604, S-751 46 Uppsala, Sweden*

ISBN 91.536.0494.6

Distributör: Normans förlag, 105 36 Stockholm

Printed in Sweden by Team Offset, Malmö 1988

Omslagsmotiv: Olof Hellström, "Befrielsen". Till Martin Luther King

Omslagsfoto: Uno Gustin

© 1988 Göte Olingdahl

Till
Gerd
Ann-Mari och David

Innehåll

Inledning	11
Bibelundervisning enligt gällande läroplaner	11
Läromedel	12
Forskningsuppgift	12
Samverkan mellan olika discipliner	14

Del I

Empirisk undersökning av tonåringars känslor för och förståelse av bibeltext

Bakgrund. Syfte. Frågeställningar	15
Undersökningens genomförande	16
Val av textmaterial	17
Val av undersökningsgrupper	18
Val av undersökningsteknik	21

A. Kvantitativ analys

I Elevers känslor inför bibeltext	25
"Glädje", "intresse" och "tråkighet" med hänsyn till några bakgrundsvariabler	25
Bakgrundsvariabeln konfirmation	26
Kommentar	26
Bakgrundsvariabeln kön	27
Kommentar	27
Resultat	28
II Elevers förståelse av bibeltext	29
Kognitivt test. Resultat	31
"Frigörelse" och "fångenskap"	32
"Människans gemenskap och ensamhet"	33
"Människan är skyldig och måste betala igen"	33
Kognitivt testresultat. Konfirmerade / icke konfirmerade	35
Kommentar	37
Kognitivt testresultat. Pojkar / flickor	37
Kommentar	39
Tolkningsförmåga och känslor	40
Kommentar	43
Kritisk bedömning av den kvantitativa analysens resultat	43

B. Kvalitativ analys	
Syfte och metodbeskrivning	45
Kvalitativ metod tillämpad på fenomenet elevers möte med bibeltext	46
Fenomenografi. En variant av kvalitativ analys	46
Första och andra ordningens perspektiv	47
Associativ texttolkningsmetod	48
Olika textförståelser	50
Eco:s modell för avkodning av poetiska budskap	52
Den kvalitativa analysens genomförande	53
Elevers associationer kring bibeltext. Exemplifiering	55
Textalternativ 1. Luk 15:11-32	56
Kommentar	57
Kommentar	59
Textalternativ 2. Filemonbrevet	60
Kommentar	61
Kommentar	61
Bedömningsgruppens kvalitativa analysresultat	62
Kvalitativ och kvantitativ analys. Sammanfattande kommentar	63
Elever och personlig tro	65

Del II

Filemonbrevet. En exegetisk undersökning

Inledning	68
Olika sätt att nalkas bibeltext vid tolkning	69
1) Litteral tolkning	72
2) Tematisk tolkning	72
3) Symbolisk tolkning eller trostolkning	73
Något om brevet socio-kulturella kontext	74
Avsändar- och mottagningsort	74
Formella och språkliga iakttagelser	75
Paulinsk brevform	75
Retorisk strategi	76
Chiasmen vv 5-7	79
Argumentföring	80
Argumentationsgrund	83
Paulinsk antitesanvändning - en figura theologica	87
Sammanfattning	90

Del III

Religionsdidaktik

Ämnesdidaktisk referensram	92
-----------------------------------	----

A Förutsättningar	96
B Målsättning	98
a) Kognitiv målsättning för bibelundervisning	99
b) Emotiv målsättning för bibelundervisning	101
<i>Exkurs : Bibeltext och kristendom</i>	102
C Strategi	104
1) Emotiv strategi	108
a) Teoretiska överväganden	108
b) Tillämpning	109
2) Kognitiv strategi	112
a) Teoretiska överväganden	112
b) Tillämpning	113
Summary	122
Noter	132
Bibliografi	156
Bilagor	165

Inledning

Bibelundervisning enligt gällande läroplaner

Enligt gällande läroplaner för grundskolan och gymnasiet hör bibelundervisningen till de mest centrala uppgifterna i ämnet religionskunskap. I grundskolans läroplan sägs det exempelvis: "Skolan skall hjälpa eleverna att bearbeta frågorna inför livet och tillvaron. Eleverna skall få vidgade kunskaper om den kristna religionen *med bibeln i centrum*." ¹ (kurs. här). På motsvarande sätt sägs det i gymnasiets läroplan: "Studiet av kristendomen skall göras relativt utförligt med tanke på den kristna trons betydelse för kultur och opinionsbildning. *Bibeln är ett grundläggande dokument* (kurs. här) för förståelsen av såväl kulturutvecklingen som enskilda människors livsstil... Eleven bör på gymnasietadiet i högre grad kunna relatera sina kunskaper till aktuella problem och redovisa argument för och emot kristendomens existensstolkning. Den *kristna trons egenart klarläggs* med utgångspunkt från det radikalt nya som möter i Nya testamentet i förhållande till judendom och antik religion... För förståelsen av kristendomen *är insikt i bibeltolkningens problem samt förmågan att uppfatta grundstrukturen i den kristna tros- och livsåskådningen av avgörande betydelse. Jämte epokstudierna utgör dessa två områden huvudstommen i kristendomsstudiet*." ² (kurs. här)

Om bibelstudiet sägs vidare: "Bibeltexter ur såväl Gamla som Nya testamentet skall studeras. Tonvikten bör ligga på sådana texter som traditionellt tillmätts stor vikt inom kristendomen. *Texter som haft och har stor betydelse för individens existensstolkning och för synen på det sociala livet uppmärksammas särskilt*." ³ (kurs. här)

Bibelundervisningen skall alltså ha en central ställning i momentet kristendom. Dessutom får studiet enligt läroplanerna i ovan nämnda sammanhang inte enbart vara historiskt inriktat. Eleven skall i sin kontakt med undervisningsstoffet även ges tillfälle att bearbeta frågorna inför livet och tillvaron. Fenomenet religion i dess olika utformningar får inte framställas alltför abstrakt, där så är möjligt bör anknytning till elevnära och nutida livsproblem ske.

Ett bibelstudium i enlighet med gällande läroplaner för såväl grundskolan som gymnasiet kan därmed sägas syfta till en flerdimensionell textupplevelse och textförståelse. Där finns en historisk och en litterär dimension, men också en religiös dimension, d.v.s. att bibeltexterna vittnar om en tro och även nu används som dokument för människors trostolkning.

Detta innebär på elevsidan att såväl kognitiva som emotiva faktorer i mötet med ett bestämt stoff bör uppmärksammas. Beträffande bibeltexterna så förut-sätts att dessa sätts in i sin historiska och sociokulturella kontext samt att bibeltexternas budskap i dess flerdimensionella karaktär, inklusive den religiösa, blir uppmärksammat i bibelundervisningen.

Läromedel

I olika undersökningar om läromedel i ämnet religionskunskap har det påvisats att den bild dessa ger av bibeln och dess innehåll ofta är ensidig.⁴ Det som uppmärksammas i de vanligast förekommande läromedlen kan sägas hjälpa läraren att sätta in bibeltext i en social, politisk och kulturell kontext. Bara i förhållandevis liten utsträckning ger emellertid dessa hjälp åt behandlingen av bibeltexternas religiösa budskap. Därmed riskerar bibelundervisningen att ensidigt handla om bibeln som enbart ett historiskt och litterärt verk. Trosdimensionen i bibeltexterna, som i en exegetisk bearbetning av texterna kan visa sig vara den grundläggande dimensionen, kommer inte på motsvarande sätt att bli beaktad. Resultatet blir lätt att bibelstudiet, genom läromedlens utformning och den styreffekt som de har, endast befrämjar en faktainriktad ytförståelse.

Utvecklingen beträffande behandlingen av bibeln i läromedlen under perioden 1962-1980 visar även att antalet bibeltexter minskat.⁵ Viktigare än denna kvantitativa aspekt är dock det avgörande problem, som ligger i att läromedlen beträffande bibelinslaget i undervisningen så litet ger hjälp för hanteringen av den principiellt viktiga frågan om samspelet mellan bibelstoff och elevnära livsfrågor.

Enskilda lärare kan givetvis självständigt arbeta fram undervisningsmodeller, som mera ailsidigt ger rättvisa åt bibeltexterna även som trosdokument. Alltför ofta förefaller dock kristendomsundervisningen i allmänhet och bibelundervisningen i synnerhet att förlora sin egenart ute på de samhällsorienterande ämnenas allmänning.

Forskningsuppgift

Bibelundervisningens betydelse understryks klart i läroplanerna som jag visat

inledningsvis. Samtidigt upplever många lärare just bibelundervisningen som svårast att hantera i religionsämnet. Detta kan bero både på elevernas negativa attityder - ibland enbart förväntade och ibland verkliga - samt ämnets svårighetsgrad; därför föreligger det en uppenbar risk att läroplanernas formuleringar om bibelundervisningens centrala roll inte blir förverkligade.⁶ Dels finns risker att denna del av ämnet inte får det utrymme och den centrala plats som avsetts i läroplanerna. Dels kan ensidigt inriktade läromedel just beträffande bibelundervisningen bli styrande i högre grad än vad fallet är i övriga ämnesmoment.

Följden kan bli att svenska elever frångår möjligheter att nå djupare förståelse för bibeln som religiös och kulturell traditionsbärare. Det är alltså här fråga om den boksamling som sannolikt betytt mera än något annat litterärt verk för litteratur, konst och kristen tro i vårt land och i västerlandet i stort.

För att öka förutsättningarna för att i religionsundervisningen göra rättvisa även åt ämnets specifika element sådana de föreligger t.ex. i bibeltexter behövs en ämnesdidaktisk forskning med inriktning på tolknings- och metodfrågor. Detta behov har inte minst i lärarutbildarsammanhang ofta understrukits.

Förnyad aktualitet har detta fått inte minst genom det pågående forskningsarbete som initierats av Svenska Bibelsällskapet i anslutning till den nya bibelöversättningen Nya testamentet 1981. Del I av mitt arbete, med inriktning på svenska skolelevers möte med den nya textversion ur emotiva och kognitiva synpunkter, ingår i den serie av undersökningar som f.n. görs om svenska folket och bibeln i Svenska Bibelsällskapets regi.⁷

För mitt arbete som helhet är följande frågor av grundläggande betydelse:

* *Vilka känslor väcker bibeltext hos elever och hur tolkar de ett par texter i den version som 1981 års bibelöversättning representerar?* (Del I).

* *Vad är en rimlig exegetisk tolkning exempelvis av Paulus brev till Filemon, en av de huvudtexter som utnyttjas i den empiriska undersökningen?* (Del II).

* *Hur främjas även en tematisk och symbolisk förståelse av bibeltext hos elever? Teoretiska överväganden och principer i ett ämnesdidaktiskt perspektiv.* (Del III).

Inom den forskning, som rör bibelundervisningen i skolan, har omfattande kunskaps- och attitydundersökningar av eleverna i mötet med bibeltext skett även i vårt land.⁸ Märkligt nog har dessa elevundersökningar i regel inte varit

kopplade till ett vetenskapligt exegetiskt och metodiskt/didaktiskt arbete.

Det är emellertid viktigt att exegetik och beteendevetenskap å ena sidan och metodik å den andra sidan hålls samman i min undersökning. Dessa discipliner behöver i detta fall, enligt min mening, ömsesidigt påverka varandra. Detta för att kunna nå det yttersta, pragmatiska syftet med undersökningen: att medverka till förbättring av förutsättningarna för en meningsfull och fördjupad bibelundervisning såväl i religionslärares utbildning som i skolans religionsämne.

Detta motiverar en tredelning av min undersökning: en empirisk undersökning inriktad på elevförståelse, en exegetisk inriktad på textförståelse och en ämnesdidaktisk/metodisk del, där bibelundervisningens "hur?" behandlas framför allt på ett principiellt och teoretiskt plan. I den sista delen är det min avsikt att inte minst diskutera implikationer av de båda föregående delarna.

Tillsammans utgör dessa tre delar en enhet. "Tonåringar tolkar bibeln", del I, är i första hand en beskrivning av vad som kännetecknar tonåringars faktiska bibeltolkning. Arbetet som helhet söker göra rättvisa både åt eleven med sina livsfrågor och åt bibeltexten som inte enbart ett historiskt och litterärt dokument utan dessutom som ett dokument med ett budskap som under ett par årtusenden inspirerat och irriterat sina läsare.

Samverkan mellan olika discipliner

En undersökning som ytterst syftar till att ge ett bidrag till förutsättningarna för en mera allsidig bibelundervisning i skolans religionsämne berör flera universitetsdiscipliner. I detta fall är det ämnen som forskningsmässigt i regel inte har mycket med varandra att göra. Det gäller å ena sidan de båda historiskt inriktade disciplinerna Gamla testamentets exegetik och Nya testamentets exegetik och å andra sidan beteendevetenskapliga discipliner som t.ex. pedagogik.

Inom den nu i Sverige framväxande ämnesdidaktiska forskningen är det självklart att gränser för ämnesteoretiska och metodiskt/praktiska discipliner måste överskridas. För religionsämnets del i vårt land har det hittills inte utarbetats några rutiner för en sådan samverkan mellan olika universitetsdiscipliner.

Utöver de samverkansproblem som ny ämnesdidaktisk forskningsinriktning i ett inledningsskede generellt kan föra med sig tillkommer för religionsämnets del detta anmärkningsvärda faktum att det inte finns någon professur i ämnet religionspedagogik i vårt land. Sådana professurer med forskarinstitutioner

finns sedan flera år tillbaka som någonting helt självklart vid universitet i övriga nordiska länder liksom i en rad väst-europeiska länder.

I mitt fall som lärarutbildare har det varit naturligt att fördjupa samarbetet med i första hand företrädare för Nya testamentets exegetik och ämnet pedagogik vid Uppsala Universitet. Mina erfarenheter av dessa kontakter under arbetets gång visar att ett konstruktivt samarbete går att bedriva med företrädare även för vitt skilda institutioner, som traditionellt inte haft något etablerat forsknings-samarbete.

Professor Lars Hartman, Teologiska Institutionen samt professor Karl Georg Ahlström, professor Gösta Berglund och fil dr Björn Hasselgren, Pedagogiska Institutionen har som handledare gjort det möjligt för mig att genomföra denna undersökning, som genom sin uppläggning forskningsmässigt hör hemma i gränsområdet mellan historiskt inriktad exegetik och nutidsorienterad beteendevetenskap.

Del I

Empirisk undersökning av tonåringars känslor för och förståelse av bibeltext

Bakgrund. Syfte. Frågeställningar

I olika kulturklimat tycks elevers känslor för och attityder till bibeltext skifta högst väsentligt. Numera är det inte ovanligt att elever i samband med religions-timmarna till synes spontant och utan negativa förutfattade meningar frågar efter bibeltexternas innehåll och budskap. I dag har också ett stigande antal klasser tillgång till nya bibeluppsättningar. Dessa biblar har ofta tilltalande omslag och är skrivet på ett språk som förefaller vara mera tillgängligt för tonåringar.

Äldre lärare i religionskunskap kan säkert erinra sig andra, inte särskilt avlägsna perioder då tonårselever redan vid anblicken av svarta, slitna biblar gett

uttryck för sin antipati till bibelstudier.¹ I ett arbetsklimat där redan lektionsstarten så tydligt är förknippad med negativa förväntningar saknas viktiga förutsättningar för ett meningsfullt bibelstudium.

Oavsett om det är fråga om negativa eller positiva känslor inför bibeln — och inför bibeln och religiösa dokument över huvud taget kan det mycket väl vara fråga om starka känslor av antipati eller sympati — så är det väsentligt för läraren att veta vilka känslor eleverna spontant upplever inför bibeltext. Detta inte minst för att öka möjligheterna till val av metodik, som har chans att främja elevernas textförståelse.

Det är rimligt att anta att det finns ett samband mellan känslor och attityder till bibeltext och förståelsen av bibeltext. Detta svarar mot en helhetssyn på människan inom pedagogiken som redan Pestalozzi och traditionen efter honom står för. Det är den tradition som tidigt och på ett symboliskt sätt i de tre begreppen huvud, hjärta och hand fångat in och understrukit en holistisk människouppfattning.²

I min undersökning, som syftar till att skapa ökade förutsättningar för tonåringar att tolka bibeln, förefaller det naturligt att börja arbetet med ett studium av eleverna och deras möte med bibeltext.

Följande huvudfrågor anger huvudinriktningen för den empiriska undersökningen:

** Vad förstår eleverna av bibeltexten? När de i sin egen textläsning endast fram till en ytförståelse av texten eller kan de också t.ex. upptäcka innehållsliga strukturer samt förstå texten på ett tematiskt plan? Kan eleverna på egen hand över huvud taget komma åt texternas budskap i någon mening och vad kännetecknar i så fall deras förståelse på budskapsplanet?*

** Vilka känslor förknippar elever i åk 9 på grundskolan och i gymnasiets avslutningsklasser med ett par texter ur den nya bibelöversättningen? Är de s.a.s. huvudsakligen uttryck för antipati eller sympati ?*

Undersökningens genomförande

Den empiriska undersökningen har skett i form av en enkät, där såväl kvantitativa som kvalitativa metoder utnyttjas för att analysera elevers känslomässiga reaktion inför och förståelse av bibeltext. Detta har gjorts i syfte att öka förståelsen för elever i mötet med bibeltext.

Jag har genomfört enkäten i samverkan med handledare för ämneslärarkandidater i religionskunskap.

För att inte de enskilda lärarnas varierande förmåga att levandegöra bibeltexterna skulle påverka enkätsituationen mer än vad som är ofrånkomligt har de medverkande lärarna inte introducerat bibelstudiet på sedvanligt sätt. Inga bakgrundsinformationer om bibeltexterna har t.ex. givits före eller vid enkät-tillfället. En uppföljning efteråt där enkätens frågor diskuterats har däremot skett i en del fall och då har också viss orientering om textens sociala, politiska och kulturella sammanhang behandlats.

1. Val av textmaterial

Två nytestamentliga texter i 1981 års översättning har utnyttjats i den empiriska undersökningen. Dels har jag använt mig av liknelsen om fadern och de bägge sönerna i *Lukas 15: 11-32* för en elevgrupp, dels av *Paulus brev till Filemon* för en annan elevgrupp.

Mitt textval har styrts av den allmänna inriktning av religiösa textstudier som återspeglas i läroplansanvisningarna. Generellt för bibeltexter gäller att de förväntas handla om sådant som kan bedömas ha central teologisk betydelse. Dessutom bör de bl. a. återspegla sociala förhållanden i det samhälle där texten ursprungligen hör hemma.

Den teologiska dimensionen framträder tydligt i liknelsen om fadern och de båda sönerna, som bestämmer både gudsbild och människouppfattning. Den teologiska dimensionen framträder även i Filemonbrevet i betydligt större utsträckning än vad traditionell forskning redovisat. Först under senare år har man i kommentarlitteraturen observerat hur intressant detta personliga brev är även ur teologisk synpunkt. Detta återkommer jag till i del II.

Ett annat kriterium för textval är att texterna i religionsundervisningen bör kunna tjäna som utgångspunkt för behandlingen av sociala frågor. Sådana inslag är centrala inte minst i Filemonbrevet, där bl.a. slavfrågan under första århundradet aktualiseras.

En fördel är dessutom om de texter som utnyttjas i undervisningen på något sätt kan hållas samman som textuella enheter. Detta gör det besvärligt att arbeta med de teologiskt mera centrala breven som t.ex. Romarbrevet eller de två Korintherbreven. Dessa brev erbjuder synnerligen stora svårigheter både teologiskt och genom sitt omfång att kunna bli behandlade på ett rättvisande sätt och så att eleverna kan få en tillfredsställande helhetsuppfattning av breven. En ar-

betsinsats med den ambitionsnivån torde kräva betydligt mera tid än vad de flesta lärare anser vara rimligt i den stofffrånsel som råder både på högstadiet och på gymnasiet.

Med utgångspunkt i Filemonbrevet kan man f.ö. anknyta i mån av tid och kompetens till de ur teologisk synpunkt tungt vägende paulinska huvudbrevet.

Filemonbrevet är genom sitt begränsade omfång både möjligt att behandla som en textenhet och samtidigt är det ett gott exempel på argumentativ text sådan vi möter den i en brevggenre från början av vår tideräkning. Mitt exegetiska arbete är främst inriktat på detta paulusbrev. Även Lukas 15: 11-32 har tagits med i den empiriska undersökningen och texten kommer att utnyttjas även i den didaktisk-metodiska delen komplementärt till brevtexen.

Min undersökning är alltså inriktad på elevers reaktioner på både en argumentativ brevtex och en narrativ evangelietex. Styrande för textvalet har varit argument av såväl formellt - kvantitativ som innehållslig innebörd.

Tillsammans uppvisar dessa båda texter ur innehållslig synpunkt strukturella likheter, som även gör jämförelser mellan texterna meningsfulla. I båda texterna förekommer tre huvudpersoner med analog rollfördelning. Där finns en person som råkat illa ut (den yngre sonen resp. Onesimos), en person som uppträder med uttalade eller outtalade krav (den äldre sonen resp. Filemon) samt en person som ikläder sig den generöse hjälparens och advokatens roll (fadern i liknelsen resp. Paulus).

Detta kommer jag att bygga ut och använda mig av i den metodiskt - didaktiska delen av min undersökning.

2. Val av undersökningsgrupper

Urvalet är begränsat till elever i åk 9 på grundskolan och på gymnasiet i årskurser och på linjer som har religionskunskap som obligatoriskt ämne.

Genom mitt dagliga arbete har jag personlig kontakt med handledare till lärarkandidater. Av praktiska och ekonomiska skäl har jag begränsat min undersökning till skolor där handledare för kandidater med religionsämnet i sin ämneskombination förekommer. Ett tillgänglighetskriterium mera än t.ex. kriterier av typen spridning mellan elever från landsbygd och stad eller mellan orter med särpräglade sociala och religiösa drag kan alltså sägas ha påverkat urvalet av försökspersoner.

Eleverna kommer mestadels från skolor i och omkring Uppsala. Även klasser från Enköping, Upplands Väsby och Märsta har deltagit. De skolor som utnyttjats är praktikskolor för lärarkandidater med ämnet religionskunskap på ämneslärarlinjen. De klasser som deltagit i enkäten kan inte förutsättas avvika från övriga klasser i annat avseende än att lärare i sin ordinarie undervisning erbjuder sig att ta emot och handleda lärarkandidater.

Jag bedömer eleverna kunskapsmässigt och genom sitt antal (n=363) som i stort sett representativa för "vanliga" klasser med elever blandade från stadsmiljö och kringliggande landsbygd. Med "vanliga" avses här främst att eleverna betygsmässigt ligger på nivån mellan 3—3.5 enligt uppgift av lärare i klassen och att klasserna inte har någon anmärkningsvärd social snedrekrytering.

Antalet deltagare som enkäten omfattar och hur de fördelar sig beträffande kön, stadium och konfirmation eller motsvarande religiös undervisning framgår av följande tabell:

DELTAGANDE ELEVER MED HÄNSYN TILL KÖN, KONFIRMATION OCH

TEXTER SOM ELEVGRUPPERNA LÄST

	Åk 9	Gymnasiet	Totalt	Åk 9	Gymnasiet	Totalt
Lukas 15:11ff	Pojkar 45	Pojkar 36	P 81	Konfirm. 81	Konfirm. 76	K 157
	Flickor 51	Flickor 65	F 116	Ej konf. 18	Ej konf. 25	Ej K 43
Filemon- brevet	Pojkar 36	Pojkar 37	P 73	Konfirm. 45	Konfirm. 62	K 107
	Flickor 20	Flickor 52	F 72	Ej konf. 12	Ej konf. 27	Ej K 39

P=POJKAR, F=FLICKOR

K=KONFIRMERADE, EJ K= EJ KONFIRMERADE

Kategorien konfirmerade / icke-konfirmerade elever:

<u>Gymnasiet</u>		<u>Grundskolan åk 9</u>	
a) Lukastexten	=76 konfirmerade	a) Lukastexten	=81 konfirmerade
"-"	=25 ej "-"	"-"	=18 ej "-"
b) Filemonbrevet	=62 konfirmerade	b) Filemonbrevet	=45 konfirmerade
"-"	=27 ej "-"	"-"	=12 ej "-"

Summa :

Gymnasiet: 138 konfirmerade, 52 ej konfirmerade.

Grundskolan: 126 konfirmerade, 30 ej konfirmerade.

"Majbjörn"-gruppen: 16.

Ej identifierad i något avseende: 1.

Totalt: 363 elever

Det betyder att 81 % av grundskoleeleverna och 73 % av gymnasisterna är konfirmerade eller har fått motsvarande religiös undervisning. Detta innebär att totalt 76 % av eleverna är konfirmerade eller har fått motsvarande undervisning. Urvalet har genom mitt sätt att välja undersökningsgrupp medfört vissa brister i sammanställningen.

* Flickorna på gymnasiet t.ex. har blivit något överrepresenterade.

* En ganska stor skillnad mellan det procentuella antalet konfirmerade på grundskolan jämfört med konfirmerade på gymnasiet kan noteras.

Att antalet är färre bland gymnasisterna kan förvåna. Det kan hänga samman med att konfirmerade elever avstått från gymnasiestudier i större utsträckning än icke-konfirmerade elever eller återfinns på gymnasielinjer där religionskunskap inte förekommer. Överrepresentationen av ej konfirmerade elever på gymnasiet skulle i så fall kunna förklara utfallet.

Tillsammans har 264 konfirmerade elever och 82 ej konfirmerade elever deltagit.

16 elever har ej angivit kön - benämnd "Majbjörngruppen" - jämte ytterligare en i detta sammanhang ej identifierbar elev.

3. Val av undersökningsteknik

Den empiriska undersökningen bygger på en enkät, som omfattar fem separata sidor med elevuppgifter (bil.1:1-5).³

Svaren ligger till grund för bedömningar om elevernas känslor för och förståelse av bibeltexterna.

Tillförlitligheten i enkätens utfall bygger på att eleverna arbetat i enlighet med anvisningarna och seriöst besvarat de förhållandevis talrika frågorna. Att instruktionerna följts har tjänstgörande lärare sett till.

I den del av enkäten som behandlas med kvantitativa analysmetoder och bygger på blad 2 och 5 i enkäten förekommer sammanlagt 18 items, där varje item har fem svarsalternativ.

Naturligtvis förekommer i en så pass omfattande undersökning som denna ett visst bortfall på enstaka frågor och uppgifter. Det rör sig om mycket små varianser beträffande känslvariablerna i den del som kvantitativt kommer att bedömas. I det kognitiva testet är bortfallet något större. Redan nu kan en läsare få en preliminär uppfattning av bortfallet vid enskilda items med hjälp av bilagorna 2ff. Bortfallet som helhet kommer jag att kommentera avslutningsvis i samband med en kritisk bedömning av det samlade testutfallet av den kvantitativa och den kvalitativa analysen.

En mindre grupp (=16 elever, 13 från grundskolan och 3 från gymnasiet) har lämnat in svaren anonyma. Deras bakgrundsvariabler framgår inte av enkätsvaren. Med tanke på att denna oidentifierbara grupp är så pass liten bedöms bortfallet inte nämnvärt påverka resultatet av enkäten.

Eleverna har vanligtvis positivt engagerat sig i arbetsuppgifterna. Svarsfrekvenserna är mycket höga på de beträffande arbetsinsatsen förhållandevis lätta uppgifterna. Över 95 % har svarat på uppgifterna i bil 1:2 och 1:5. Det största bortfallet finns vid uppsatstuppgiften (bil 1:3), där det uppgår till c:a 25-30%. Detta förhållandevis stora bortfall vid denna enskilda uppgift bedöms snarare bero på uppgiftens svårighetsgrad än t.ex. på negativa attityder från elevernas sida.

I ett par klasser har enkäten genomförts med hjälp av tillfälliga vikarier i

undervisningen. Där är antalet uteblivna svar genomgående förhållandevis något högre än i övriga klasser.

Vissa störningar i själva genomförandet av enkäten har också i dessa fall rapporterats främst i slutet av det dubbelpass som ägnats åt enkäten. Detta är dock undantag och kan inte på något avgörande sätt antas påverka helhetsbilden av eleverna som i stort sett beredvilligt deltagit i genomförandet av enkätuppgifterna.

Min undersökning är inte primärt inriktad på att med hjälp av bakgrundsvariabler förklara varför elever reagerar som de gör inför bibeltext. I stället är den deskriptiv i den betydelsen att den vill ge ett bidrag till ökad kännedom om hur elever i allmänhet i en klass faktiskt reagerar på bibeltext när de läser den i skolmiljö. Samtidigt kommer jag emellertid att pröva några samband med vissa bakgrundsvariabler.

Jag har tagit med bakgrundsvariablerna skolstadium, kön och konfirmation. Noteringarna om dessa variabler i enkätsvaren bör kunna tentativt hanteras så att de även för min undersökning kan ge viss information om bakgrundens betydelse för elevers förståelse av och känslor för bibeltext.

Endast med försiktighet bör jämförelser göras mellan olika elevgrupper. Det gäller t.ex. elever på skilda skolstadier. Vid avslutad grundskola har inte alla eleverna gått till gymnasium och antalet elever på tvååriga linjer ($n=69$) är betydligt färre än antalet elever som tillhör treåriga linjer ($n=154$). De senare är alltså överrepresenterade i undersökningen.

Med större säkerhet kan jämförelser göras mellan pojkar och flickor inom grundskolan eller gymnasiet samt mellan konfirmerade och icke-konfirmerade.

Elevmaterialet i stort torde mot bakgrund av vad som sagts genom sin sammansättning och storlek tillåta att man grovt kan karakterisera hur elever i allmänhet känslomässigt och förståelsemässigt reagerar på bibeltext.

Här nedan följer för sammanhangets skull en redogörelse för arbetsgången i stort för de enkätuppgifter eleverna ställdes inför (bil. 1).

Den sammanlagda tid som utnyttjades var två sammanhållna lektionstimmar. Vid samma tillfälle besvarades alltså både de uppgifter, som ligger naturligt till för en kvantitativ analys (uppgifterna 1:2 och 1:5) och de uppgifter, som inbjuder till en kvalitativ analys (främst uppgift 1:3).

Uppgift 1: (bil. 1:1)

"Läs igenom bibeltexten. Anteckna gärna stödord i marginalen. Skriv därefter med egna ord tre-fyra meningar - rakt på sak - vad Du känner inför texten."

Beräknad tid c:a 20 minuter.

Uppgift 2: (bil. 1:2)

"Känslor kan man beskriva på olika sätt. Här nedan finns en tabell med exempel på tio olika känslotillstånd. Till höger om dessa står ett antal siffror i en tabell. Siffrorna står för: 1=inte alls, 2=lite grann, 3=ganska mycket, 4=mycket, 5=väldigt mycket.

Din uppgift blir att ringa in den siffra vid varje ord, som Du tycker bäst svarar mot det Du känner inför den bibeltext, som Du har läst. Exempel: Om Du känner mycket glädje inför texten - ringa in siffran 4 vid ordet glädje. Om Du inte alls känner någon glädje - ringa in siffran 1 o.s.v.

Inför bibeltexten upplever jag:

glädje, intresse, tråkighet, välbefinnande, olustkänsla, fruktan, skuldkänsla, tillfredsställelse, hatkänsla, likgiltighet".

De båda första uppgifterna fokuserar elevernas känsloupplevelse av bibeltext. Dels försöker jag med hjälp av den första uppgiftens öppna frågeställning få eleverna att med egna ord beskriva sina känslor. Dels ställs eleverna i den andra uppgiften inför tio känslovariabler som de tar ställning till i en femgradig skala.

Beräknad tid c:a 8 minuter.

Uppgift 3: (bil. 1:3)

"Du har läst bibeltexten och skrivit stödord. Använd dessa och skriv en berättelse om tre personer i vår tid, som förhåller sig till varandra så som huvudpersonerna i texten. Skriv gärna så att berättelsen går att dramatisera, skriv i så fall ut repliker. Det går också bra att skriva en berättelse utan repliker."

Detta var den mest omfattande av de fem arbetsuppgifterna och för den anslogs c:a 30 minuter.

I denna uppgift utnyttjar jag en variant av den typ av korrelationsmetodik som på religionspedagogiskt håll är känd bl.a. genom Baudler.⁴ Den metoden bygger på samspelet mellan textens agenter och tolkaren, d.v.s. i detta fall eleverna med sina egna erfarenheter och föreställningar (Se närmare sid 48 ff).

Genom att tolkaren identifierar sig med några huvudpersoner i en bibeltext kan typiska drag i agerande, attityder och föreställningar hos dåtida gestalter, sådana de uppfattas av den nutida läsaren via associationer uttryckas i berättelser förlagda till nutiden. Samtidigt fungerar uppgiften på elevsidan som ett slags projektivt test, vars resultat jag återkommer till i den kvalitativa analysen.

Redan nu kan sägas att denna metod visat sig fungera på ett intressant sätt i elevernas möte med bibeltext.

Uppgift 4: (bil. 1:4)

"Du har redan arbetat med bibeltexten en hel del. Skriv nu rakt på sak - med egna ord - tre/fyra meningar vad Du tycker att texten egentligen handlar om."

Beräknad tid c:a 10 minuter.

Uppgift 5: (bil. 1:5)

"Texters innehåll kan ibland formuleras mycket kortfattat. Här nedan följer fem påståenden (1-5). Längre ned finns ytterligare åtta påståenden (a-h) om vad bibeltexten som Du nyss har läst egentligen handlar. Några av dessa brukar anses stämma överens och andra inte stämma överens med en rimlig tolkning av texten. Vi är intresserade av att veta Din uppfattning om vilka påståenden som stämmer överens med texten.

Den femgradiga skalan svarar mot:

1. Jag har precis samma uppfattning, 2. Jag har ungefär samma uppfattning, 3. Jag kan inte svara, 4. Jag har en något annorlunda uppfattning, 5. Jag har en helt annan uppfattning."

Åtta påståenden formulerades på följande sätt som förslag till vad bibeltexten egentligen handlar om: "a) barns svåra situation i ett gammalt samhälle, b) Jesus som Guds son och som fullkomlig människa, c) människans frigörelse och fångenskap, d) en kristen människas tillvaro efter döden, e) människans gemenskap och ensamhet, f) att människan är skyldig och måste betala igen, g) att människan skall vara plikttrogen och inte svika sin plikt, h) att människans öde är bestämt i förväg."

Beräknad tid c:a 10 minuter.

A

Kvantitativ analys

I — Elevers känslor inför bibeltext

Följande frågor har varit vägledande för mig vid analysen av enkätens svar:

* Präglas grundskoleelevers och gymnasisters möte med bibeltext till övervägande del av känslor och attityder som återspeglar antipati eller sympati?

* Kan man säga något om hur pass starka elevernas känslor är?

* Finns det möjligen signifikanta känslomässiga olikheter beroende på sådana bakgrundsfaktorer som kön, årskurs och deltagande i konfirmationsundervisning eller motsvarande eller ej?

Någon åtskillnad mellan uttryck för attityder och känslor har jag inte gjort i bedömningen av enkätsvaren. I båda fallen talar jag om elevers attityder och/eller känslor.

Eleverna förefaller vid en första blick på enkätresultatet att varken reagera påfallande negativt eller påfallande positivt inför bibeltexterna enligt resultaten av uppgift 2 (Jmf. bil. 1:2 och 2-11). Vid extrema känslvariabler som hat och fruktan liksom t.ex. vid skuld känsla finns det knappast någon spridning mellan olika elevgrupper.

En klar majoritet väljer svarsalternativen "inte alls" eller "lite grann".

Även om spridningen generellt sett och preliminärt inte bedöms som stor avser jag att genom en närmare analys av några exempel på känslvariabler belysa bakgrundens betydelse för olika elevgruppers känslor och attityder inför bibeltext.

"Glädje", "intresse" och "tråkighet" med hänsyn till några bakgrundsvariabler

Är det möjligen så att elevgrupper reagerar olika vid sådana centrala uttryck som "glädje", "intresse" och "tråkighet" inför bibeltext beroende på om eleverna i resp. grupp har eller inte har gått igenom konfirmationsundervisning eller motsvarande religiös undervisning? Eller reagerar eleverna olika beroende på kön?

För att få svar på dessa frågor gör jag här en sammanhållen redovisning av enkätsvaren utan att differentiera mellan den elevgrupp som läst brevtexen och den som läst liknelsetexen.

Jag genomför analysen med hjälp av χ^2 metoden. När det erhållna värdet vid analysen når upp till eller överstiger gränsen för kritiskt χ^2 använder jag mig av uttrycket "signifikant skillnad". I övrigt används uttrycket "tendens" i olika graderingar.

Vid en χ^2 analys jämför man de observerade klassfrekvenserna med motsvarande förväntade frekvenser. Dessa har beräknats under förutsättning att den nollhypotes som prövas är riktig, d.v.s. att det inte finns någon skillnad alls mellan de elevgrupper som jämförs. "Som ett mått på skillnaden mellan observerade och förväntade frekvenser bildas ett uttryck, som när nollhypotesen är korrekt approximativt följer en χ^2 fördelning."⁵

Bakgrundsvariabeln konfirmation

	<u>Grundskola</u>			<u>Gymnasium</u>		
	χ^2		p	χ^2		p
Glädje	6.80	<	.05	5.82	>	.05
Intresse	2.51	>	.05	3.03	>	.05
Tråkighet	7.31	<	.05	2.21	>	.05

(Frihetsgraden genomgående = 2)

Kommentar

De konfirmerade grundskoleeleverna har i signifikant större omfattning angivit **glädje** inför bibeltexterna. Skillnaden är signifikant på 5 % nivån.

De flesta noterar "inte alls" som beskrivning på sin glädje men färre än förväntat av de konfirmerade grundskoleeleverna har gjort den markeringen.

Ej konfirmerade gymnasister noterar färre markeringen än förväntat vid "lite grann" resp. "ganska mycket" glädje. (12 resp. 5 elever av sammanlagt 53 noteringar i dessa celler = 23% resp. 9 %).

Erhållet χ^2 -värde och kritiskt χ^2 -värde ligger nära varandra vid gränsen för signifikans på 5 % nivån.

De konfirmerade reagerar alltså i något större utsträckning med **glädje** än de icke-konfirmerade.

Beträffande konfirmerade resp. icke konfirmerade grundskoleelever skiljer de sig signifikant åt och tendensen är likartad bland gymnasisterna, även om skillnaden inte riktigt når upp till gränsen för signifikans på 5 % nivån. (5.82 jämfört med 5.99).

Det finns en tendens att konfirmerade grundskoleelever även visar större **intresse** än sina icke konfirmerade kamrater.

Tendensen bland konfirmerade gymnasister är också att konfirmerade visar större intresse för bibeltext än icke-konfirmerade.

Skillnaderna är emellertid inte signifikanta.

Det förhållandet att tendenserna är likartade inom grundskola och gymnasium är skäl att gå vidare med analysen beträffande variabeln **intresse**, vilket jag återkommer till.

Beträffande variabeln **tråkighet** föreligger en signifikant skillnad. Konfirmerade grundskoleelever finner bibeltexterna mindre **tråkiga** än vad de icke-konfirmerade gör.

Tendensen inom gymnasiet är densamma som inom grundskolan. Skillnaden är dock icke signifikant.

Bakgrundsvariabeln kön

	<u>Grundskola</u>			<u>Gymnasium</u>		
	X ²		p	X ²		p
Glädje	2.93	>	.05	2.02	>	.05
Intresse	3.01	>	.05	3.23	>	.05
Tråkighet	8.35	<	.05	6.83	<	.05

(Frihetsgraden är genomgående =2, kritiskt X²= 5.99)

Kommentar

Flickorna är genomgående - men ej signifikant - mera sympatiskt inställda till bibeltext än vad pojkarna är. På grundskolan säger färre flickor än förväntat "inte alls" vid variabeln **glädje** (28 mot förväntade 32.9) och fler pojkar än förväntat säger "inte alls" (43 mot 38.1).

På gymnasiet liknar skillnaderna mellan pojkar och flickor de som finns på grundskolan vid variabeln **glädje**. Tendensen att flickor upplever mera glädje finns men är svag (22 i cellerna 3+4+5 mot förväntat 19.3 samtidigt som pojkarna har 9 i stället för förväntade 11.7 i cellerna 3+4+5).

Färre än förväntat av flickorna på gymnasiet svarar "inte alls" glädje (59 noteringar mot förväntade 63.4) medan pojkarna har fler än förväntat på "inte alls" (43 noteringar mot 38.6).

Tolkning: flickorna tenderar att känna mera **glädje** inför bibeltext än pojkar både på grundskolan och på gymnasiet.

Tendensen är att flickorna visar mera **intresse** än vad pojkar gör inför bibeltext.

Så har t.ex. 13 flickor svarat i cell 1 i stället för förväntat 17.3. I cellerna 3,4,5 har 26 svarat i stället för förväntade 22.9. Skillnaderna är inte signifikanta.

På gymnasiet föreligger inte heller signifikant skillnad vid variabeln **intresse**. Tendensen är densamma som på grundskolan, d.v.s. att flickorna tenderar att visa mera intresse för bibeltext än vad pojkarna gör.

De tydligaste differenserna finns vid variabeln **tråkighet**. Skillnaderna mellan pojkar och flickor är här signifikanta på 5 % nivån både på grundskolan och på gymnasiet.

Pojkar har färre noteringar i cell 1 än förväntat (18 i stället för 23.9).

Vidare har pojkar 38 noteringar i cellerna 3+4+5 mot förväntade 29.9.

Fler flickor än förväntat har noteringar i cell 1 (26 i stället för förväntade 20.1).

Vidare har flickor 17 noteringar i cellerna 3+4+5 mot förväntade 25.1.

På gymnasiet är förhållandena likartade.

Färre pojkar än förväntat har svarat i cell 1 (22 i stället för 27.4).

Fler pojkar än förväntat har svarat i cellerna 3,4,5 (31 i stället för 22.4).

Fler flickor än förväntat har svarat i cell 1 (50 i stället för förväntat 44.6).

Färre flickor än förväntat har svarat i cellerna 3,4,5 (28 i stället för förväntat 36.6).

Tolkning: Flickorna både på grundskolan och på gymnasiet upplever signifikant mindre **tråkighet** än vad pojkarna gör inför texten.

Resultat

Det vore rimligt att antaga, enligt min mening, att konfirmation eller motsvarande religiös undervisning skulle ha en positiv effekt, så att konfirmerade uppvisade mera sympati för bibeltext än vad de icke konfirmerade gör.

Vidare är det känt att flickor kan förväntas vara mera sympatiskt inställda till bibeltext från andra undersökningar om attityder till religiösa fenomen, som gjorts t.ex. i Finland.⁶

Analysen visar också att resultaten går i här antydd riktning beträffande båda dessa bakgrundsvariabler. Religiös undervisning uppvisar viss statistisk samvariation med elevernas positiva känslor för bibeltext. Vidare uppvisar flickorna mera sympati i förhållande till bibeltext än vad pojkar gör.

Sammanfattningsvis kan konstateras att:

* Extrema uttryck för antipatier som t.ex. hat liksom termerna likgiltighet och skuldkänsla förefaller inte vara adekvata som beskrivningar för elevgruppernas faktiska känslor och attityder. Känslomässigt tycks eleverna reagera svagt och neutralt inför bibeltext. Inga högre grader av antipatier eller sympatier har noterats.

* Konfirmerade elever tenderar att visa större **glädje** och större **intresse** för bibeltext än vad de icke konfirmerade gör.

* Flickor redovisar något större **glädje** och något större **intresse** än vad pojkar gör på grundskolan och detsamma gäller förhållandet på gymnasiet.

* Konfirmerade elever och flickor upplever signifikant mindre **tråkighet** än vad pojkarna gör inför bibeltexterna. Detta gäller både på grundskolan och på gymnasiet.

För att försöka få mera precis kunskap om vilka elever det är som huvudsakligen har sympatisk resp. antipatisk inställning avser jag att gå ytterligare ett steg i analysen av elevernas känslor inför bibeltext. Dessförinnan kommer jag dock att redogöra för resultatet av det kognitiva testet.

II — Elevers förståelse av bibeltext

Det kognitiva testet i bil.1:5 bygger i huvudsak på uppgiften att eleven i ett femgradigt test antingen accepterar eller förkastar åtta påståenden om bibeltextens innebörd. Jag är medveten om att jag före den exegetiska analysen inte kan tala om "riktiga" eller "felaktiga" tolkningar beträffande brevttextens och liknelsetextens innebörd i någon mera kvalificerad betydelse. Jag utgår dock från antagandet att det ur nytestamentligt - exegetisk synpunkt finns vissa av dessa föreslagna tolkningsförslag, vars rimlighetsgrader stipulativt kan anges.

Utifrån detta antagande har en rättningsmall upprättats. Som "rimliga tolkningar" accepteras då följande siffternoteringar i elevsvaren på blad fem i enkäten (= bil 1:5):

4 eller 5 på proposition a), 4 eller 5 på proposition b), 1 eller 2 på proposition c), 4 eller 5 på proposition d), 1 eller 2 på proposition e), 2 eller 4 på proposition f), 2 eller 4 på proposition g) samt 4 eller 5 på proposition h).

Observera att i enkäten har siffrorna följande innebörd: 1=Jag har precis samma uppfattning, 2=Jag har ungefär samma uppfattning, 3=Jag kan inte svara, 4=Jag har en något annorlunda uppfattning, 5=Jag har en helt annan uppfattning.

Antalet faktiska rimliga tolkningar för varje proposition är angivna i procent i tabellen här nedan.

För att få en överblick över antalet avgivna tolkningsförslag, som enligt ovanstående betraktas som rimliga tolkningar gentemot gruppen icke rimliga tolkningar redovisas här i tabellform antalet elevsvar med kategoriindelningen

ANTAL RIMLIGA TOLKNINGAR BLAND OLIKA ELEVGRUPPER
GRUNDSKOLAN (angivet i procent)

	Konf.	Ej konf.	Pojkar	Flickor
a) barns svåra situation	66	74	70	68
b) Jesus som Guds son	40	50	34	58
c) frigörelse / fångenskap	51	71	60	49
d) en kristen efter döden	61	55	59	70
e) gemenskap / ensamhet	67	60	62	76
f) skyldig och måste betala igen	42	32	41	44
g) vara plikttrogen	54	38	46	46
h) Ödet bestämt i förväg	47	65	55	46
	N=131	N=33	N=81	N=71
	eller	eller	eller	
	N=132	N=34	N=82	

ANTAL RIMLIGA TOLKNINGAR BLAND OLIKA ELEVGRUPPER
GYMNASIET (angivet i procent)

	Konf.	Ej konf.	Pojkar	Flickor
a) barns svåra situation	74	65	69	75
b) Jesus som Guds son	39	40	45	36
c) frigörelse / fångenskap	48	54	43	54
d) en kristen efter döden	69	71	71	67
e) gemenskap / ensamhet	64	50	52	63
f) skyldig och måste betala igen	31	43	28	39
g) vara plikttrogen	44	42	30	52
h) Ödet bestämt i förväg	58	57	63	53
	N=141	N=50	N=69	N=119
	eller	eller	eller	eller
	N=142	N=51	N=70	N=120

Kognitivt test. Resultat

Testutfallet i tabellerna på föregående sida och i kommentarerna här nedan, där ej annat särskilt påpekats, gäller enkätresultatet som helhet från svaren på de åtta tolkningsförslagen på bilaga 1:5. Senare kommer jag att närmare kommentera några av de mest centrala av tolkningsförslagen och även differentiera utfallet beroende på om eleverna läst lukastexten eller Filemonbrevet. Beträffande den generella resultatbilden kan först följande påpekanden göras:

* Inför påståendet att bibeltexterna egentligen handlar om **Jesus som Guds son och fullkomlig människa** säger sig 33 % av grundskoleeleverna inte kunna svara. C:a 40 % av gymnasieeleverna har sagt sig ej kunna ta ställning till detta påstående.

Det är ett anmärkningsvärt stort antal grundskoleelever och gymnasister som visar tveksamhet. Förmodligen räknar dessa elever med att Jesus och bibeltexterna alltid hör ihop på något sätt. De torde emellertid finna bara litet underlag för ett sådant antagande just i det här fallet. Det faktiska innehållet i texten förefaller alltså kollidera med deras förutfattade mening. De tycks då i sin tveksamhet välja alternativet "jag kan inte svara".

* Inför påståendet att bibeltexterna egentligen handlar om att **människan är skyldig och måste betala igen** har grundskolans pojkar nästan dubbelt så ofta som flickor sagt att de inte kan svara. Skuld uppfattas sannolikt som liktydigt med ekonomisk skuld och saknar sannolikt för många elever moraliska eller religiösa konnotationer.

C:a 1/4 av eleverna säger sig inte kunna ta ställning till tolkningsförslaget.

* Inför påståendet att bibeltexterna egentligen handlar om att **människans öde är bestämt i förväg** anser c:a en tredjedel av eleverna på grundskolan sig ej kunna ta ställning till påståendet. Motsvarande procenttal för gymnasisterna är c:a 40%.

Eleverna förefaller i övrigt i detta fall vara närmare indiskt än nytestamentligt tänkande i sina bedömningar. Karmalagen t.ex. har de flesta mött i religionsundervisningen och förefaller finna den tillämpbar även vid tolkning av kristen religiös text.

Av särskilt intresse för det fortsatta metodiskt - didaktiska arbetet är tre av de tolkningsförslag som eleverna ställts inför. Det är de båda tematiska tolkningsförslagen "gemenskap/ensamhet" och "frigörelse/fångenskap" samt tolkningsförslaget att "människan är skyldig och måste betala igen", vilket redan min pilotundersökning visat.⁷

Frigörelse och fångenskapsmotivet är klart uttalat i brevet till Filemon, vars huvudärende är att förbereda en förrymd slavs återkomst till sin husbonde och ägare. Motivet är inte lika tydligt framträdande i liknelsen om fadern och de båda sönerna, men finns med på ett djupare tolkningsplan.

Gemenskapsmotivet är centralt för lukastexten där den yngre sonens främlingsskap i ett fjärran land effektfult kontrasteras mot gemenskapen vid den festmåltid som arrangeras vid sonens återkomst.

På motsvarande sätt är gemenskapsmotivet explicit och implicit förekommande i Filemonbrevet. Det framgår redan av att brevet är adresserat såväl till en privatperson som till en kristen (hus-) församling, d.v.s. en avgränsad social gemenskap. Till detta återkommer jag i den exegetiska analysen.

Skuld och återbetalningsmotivet (= skuld och försoningsmotivet) har vållat stora svårigheter, enligt enkätutfallet. Enligt min mening finns det klart belagt i bibeltexterna, även om det i Filemonbrevet inte är dominerande. Begreppen "skuld", "återbetalning" och "försoning" har tydligen betydande innehållsliga olikheter beroende på om de är insatta i en religiös eller en sekulariserad referensram.

"Frigörelse och fångenskap"

I tolkningsmallen står alternativen "jag har exakt samma uppfattning" resp. "jag har ungefär samma uppfattning" som rimliga tolkningar för detta förslag. De flesta har just valt svarsalternativet "jag har ungefär samma uppfattning". Detta gäller även för de konfirmerade elever som läst Filemonbrevet (se bil. 24).

Den elevgrupp som haft svårast att identifiera motivet "frigörelse och fångenskap" i bibeltexterna är de fyrtiotvå icke konfirmerade elever, som läst Filemonbrevet. De flesta av dem säger att de inte kan svara på frågan.

Svarsprofilen är ändå så pass entydig att jag tar den som indicium på att ett påfallande stort antal tonåringar redan vid en första läsning av dessa texter tycks kunna uppfatta viktiga livsfrågeinslag kring temat frigörelse - fångenskap i bibeltexterna.

Eleverna har emellertid genomgående undvikit svarsalternativet 1, d.v.s. de är inte helt säkra på att det tolkningsförslag de valt är helt korrekt. De har det mera "på känn".

Följande variationer mellan olika elevkategorier kan påvisas:

* Slår man samman svarsalternativen "jag har precis samma uppfattning" (1) och "jag har ungefär samma uppfattning" (2) har nära 70 % av flickorna identifierat rimliga tolkningsalternativ till bibeltexterna. Motsvarande siffra för

pojkar är ca 50-60 %. För Filemonbrevet ensamt har mindre än hälften av flickorna och endast ca en tredjedel av pojkarna vid detta tolkningsförslag lyckats identifiera rimliga tolkningsalternativ till texten.

* Både beträffande svarsalternativ 1 och svarsalternativ 2 ligger gymnasisterna sammantaget högre prestationsmässigt än grundskoleeleverna. Skillnaden är emellertid mindre än förväntad. Denna mindre än förväntade skillnad vore i och för sig värd en särskild undersökning, som främst kunde kartlägga differenser mellan tvååriga och treåriga linjer på gymnasiet liksom differenser inom dessa linjer. Jag har i detta fall slagit samman åk 2 och åk 3 och jämfört gymnasieeleverna som helhet med eleverna från grundskolan åk 9, eftersom jag i första hand är intresserad av tonåringars förmåga att acceptera rimliga tolkningsalternativ stadiervis.

Av den totala mängden insamlade resultat - av vilka allt ej redovisats härframgår det att åk 2 negativt skiljer sig från åk 3 i förmågan att identifiera rimliga texttolkningar. Detta kan tyda på intellektuella skillnader men behöver inte nödvändigtvis göra det. Utfallet skulle också kunna härledas till faktorn skolanpassning. Här behövs emellertid ytterligare undersökningar för att klarlägga elevdifferenser inom gymnasiet.

"Människans gemenskap och ensamhet"

* Tolkningsprofilen påminner om den vi mötte vid föregående tolkningsförslag. Ännu tydligare markeras i detta fall att eleverna accepterar rimliga tolkningar, d.v.s. de ansluter sig till svarsalternativen 1 och 2 (se bil. 23). Detta tolkningsförslag har tydligen lättare än föregående gått att återfinna i texten och accepterats som rimlig tolkning.

"Människan är skyldig och måste betala igen"

Rubrikens formulering kan i en biblisk kontext tolkas moraliskt - religiöst och stå liktydigt med skuld - försoning, vilket jag återkommer till i den exegetiska delen. Som en mera sannolik tolkningsmöjlighet för eleverna torde det vara att fatta innehållet i materiell mening. Det skulle då röra sig t.ex. om skuldsättning och återbetalning av pengar.

Enligt tolkningsmallen motsvaras rimliga tolkningar av siffrorna 2 och 4 i enkäten. D.v.s. "jag har ungefär samma uppfattning" och "jag har en något annorlunda uppfattning". Som orimlig tolkning gäller "jag har precis samma uppfattning" eller "jag har en helt annan uppfattning". D.v.s. siffrorna 1 och 5 i enkäten.

Grundskoleelever som läst lukastexten har angivit följande alternativ:

* 31 % "jag kan inte svara."

* C:a en fjärdedel har valt "jag har helt annan uppfattning". Någon skillnad mellan konfirmerade och icke-konfirmerade resp. pojkar och flickor finns inte i det hänseendet.

Grundskoleelever som läst Filemonbrevet har angivit följande alternativ:

* 30 % "jag kan ej svara".

* C:a 35 % "jag har en helt annan uppfattning". Flickorna har valt det alternativet i mindre utsträckning än pojkarna.

Gymnasister som läst lukastexten har angivit följande alternativ:

* 21 % "jag kan inte svara".

* C:a 40 % av samtliga elevgrupper "jag har en helt annan uppfattning".

Gymnasister som läst Filemonbrevet har angivit följande alternativ:

* 23 % "jag kan inte svara".

* C:a en tredjedel "jag har en helt annan uppfattning".

Påfallande många grundskoleelever - närmare en tredjedel - har angivit svarsalternativet "jag kan inte svara". Många elever både på grundskolan och på gymnasiet har valt det enligt rättningsmallen orimliga tolkningsalternativet "jag har en helt annan uppfattning".

Utfallet vid denna proposition avviker negativt jämfört med de båda övriga fallen. (Se bil. 24 jämfört med bil. 22 och bil. 23).

Vilken betydelse har då bakgrundsvARIABLES som kön och konfirmationsundervisning eller motsvarande religiös undervisning för elevernas förmåga att tolka bibeltext? Går det vidare att utläsa något ur enkätresultatet om samspelet mellan kognitiva och emotiva komponenter i fråga om inställningen till och förståelsen av bibeltext? Detta samspel anser jag vara av största intresse för min undersökning. Den emotiva komponenten kan sägas utgöra den inriktning (positiv eller negativ) och den styrka (svag eller stark) som utmärker en persons känslomässiga relation (sympati eller antipati) till ett objekt. Den kognitiva komponenten utgörs på motsvarande sätt av de kunskaper, åsikter och omdömen som utmärker en persons relation till objektet.⁸

Ändrar man det kognitiva inslaget så tycks också det emotiva inslaget ändras. "Viele Untersuchungen lassen die Vermutung berechtigt erscheinen, dass sich affektiver und kognitiver Anteil bei Wertkonzept ausbalancieren: Ändert sich etwa der kognitive Anteil (Neubewertung, Umwertung), so ergibt es auch beim affektiven Anteil eine Veränderung und umgekehrt..."⁹

Två frågor behöver alltså ytterligare undersökas:

- Hur förhåller sig tolkningsförmågan hos elever till bakgrundsvariablerna konfirmation, kön och skolstadium?
- Vilket samband tolkningsförmåga - attityder kan man utläsa av materialet?

Kognitivt testresultat. Konfirmerade / icke-konfirmerade

	Jämförelser med χ^2 analys			
	<u>Grundskola</u>		<u>Gymnasium</u>	
	χ^2	p	χ^2	p
a) Barns svåra situation	2.79	> .05	1.82	> .05
b) Jesus som Guds son	1.12	> .05	0.00	> .05
c) Frigörelse / fångenskap	4.75	< .05	0.57	> .05
d) En kristen efter döden	0.51	> .05	0.06	> .05
e) Gemenskap / ensamhet	0.64	> .05	3.07	> .05
f) Skyldig o.måste betala igen	0.97	> .05	2.52	> .05
g) Vara plikttrogen	2.75	> .05	0.25	> .05
h) Ödet bestämt i förväg	3.40	> .05	0.08	> .05

(Frihetsgraden genomgående 1)

Differenserna är överlag påfallande små mellan elevgrupperna konfirmerade och icke konfirmerade både på grundskolan och på gymnasiet. Om tendensen från det emotiva testet gäller även här och om det finns ett positivt samband mellan sympati och tolkningsförmåga skulle de konfirmerade oftare ha angivit rimliga tolkningar. Jag undersöker om detta stämmer och tar här upp de fall där differenserna är störst. Det sker även om det i vissa av fallen inte föreligger signifikanta skillnader för att preliminärt och redan nu uppmärksamma läsaren på utfallet av det kognitiva testet vid kvantitativ analys vid vissa intressanta propositioner. Senare återkommer jag till dessa propositioner och kommer bl.a. att visa på ett annorlunda utfall med utnyttjande av annan analysmetod.

a) Grundskolan

Proposition a)

Konfirmerade har fler noteringar än förväntat vid rimlig tolkning (86 i stället för 81.8).

Icke konfirmerade har färre rimliga tolkningssvar än förväntat (17 i stället för 21.2).

Proposition c).

Konfirmerade har färre noteringar än förväntat vid rimlig tolkning (67 i stället för 72.7).

Icke konfirmerade har fler noteringar än förväntat vid rimlig tolkning (25 i stället för 19.3).

Vid denna proposition finns signifikant skillnad.

Proposition g).

Konfirmerade har fler noteringar än förväntat vid rimlig tolkning (71 i stället för 66.7). Icke konfirmerade har färre noteringar än förväntat vid rimlig tolkning (13 i stället för 17.3).

Proposition h).

Konfirmerade har färre noteringar än förväntat vid rimlig tolkning (62 i stället för 66.8).

Icke konfirmerade har fler noteringar än förväntat vid rimlig tolkning (22 i stället för 17.2).

b) Gymnasiet

Proposition a).

Fler konfirmerade än förväntat har gjort notering vid rimlig tolkning (105 i stället för 101.3).

Färre icke konfirmerade än förväntat har gjort notering vid rimlig tolkning (33 i stället för 36.7).

Proposition e).

Fler konfirmerade än förväntat har noterat rimlig tolkning (91 i stället för 85.8).

Färre icke konfirmerade än förväntat har noterat rimlig tolkning (25 i stället för 30.2).

Proposition f).

Färre konfirmerade än förväntat har noterat rimlig tolkning (44 i stället för 48.6).

Fler icke konfirmerade än förväntat har noterat rimlig tolkning (22 i stället för 17.4).

Kommentar

Utfallet av det kognitiva testet tyder inte på att de konfirmerade generellt sett bättre än sina icke konfirmerade kamrater självständigt kan ta ställning till olika förslag till tolkning av texter ur bibeln. I de flesta fall kan inga större skillnader påvisas mellan elevgrupperna och i de fall där differenser finns är de inte entydiga. Bakgrundsvariabeln konfirmation eller motsvarande religiös undervisning förmår alltså inte konsistent skilja elevgrupperna åt i det kognitiva testet.

Den form av konfirmationsundervisning, som dessa ungdomar mött, förefaller i varje fall inte ha varit utformad så att den i någon högre grad främjat förmågan att självständigt tolka bibeltext.

Kognitivt testresultat. Pojkar / flickor

	Jämförelser med X^2 analys			
	<u>Grundskola</u>		<u>Gymnasium</u>	
	X^2	p	X^2	p
a) Barns svåra situation	0.26	> .05	0.82	> .05
b) Jesus som Guds son	8.60	< .01	1.54	> .05
c) Frigörelse / fångenskap	1.86	> .05	2.02	> .05
d) En kristen efter döden	2.04	> .05	0.37	> .05
e) Gemenskap / ensamhet	3.43	> .05	2.27	> .05
f) Skyldig o.måste betala igen	0.06	> .05	2.42	> .05
g) Vara pliktrogen	0.00	> .05	8.01	< .01
h) Ödet bestämt i förväg	1.07	> .05	1.94	> .05

(Frihetsgraden = 1)

Differenserna är signifikanta på 1 % nivån i ett par fall. I övrigt kan vissa tendenser påvisas. Vi undersöker de propositionsförslag där differenserna är störst.

a) Grundskolan

Proposition b).

Flickor svarar bättre än pojkarna (41 rimliga svar i stället för förväntat 32).

Pojkarna har fler orimliga svar eller ej svar än förväntat (54 i stället för 45).

Skillnaden flickor-pojkar är signifikant på 1 % nivån ($X^2 = 8.6$, fg 1, kritiskt $X^2 = 6.635$).

Proposition d).

Fler flickor än förväntat har accepterat rimlig tolkning (50 i stället för 48.2).

Fler pojkar än förväntat har angivit orimlig tolkning eller ej svar (33 i stället för 28.8).

Tendens att flickor svarar bättre än pojkar.

Proposition e).

Pojkar svarar sämre än förväntat (51 antal rimlig tolkning i stället för 56.3).

Flickor har färre icke rimlig tolkning eller ej svar än förväntat (17 i stället för 22.3).

Tendensen är klar. Skillnaden når dock inte riktigt upp till signifikans på 5 % nivån.

($X^2 = 3.43$, fg 1, p 5. kritiskt $X^2 = 3.841$).

*b) Gymnasiet*Proposition e).

Fler pojkar än förväntat ger notering vid orimlig tolkning eller ej svar (33 i stället för förväntat 28.1).

Färre flickor än förväntat ger notering vid orimlig tolkning eller ej svar (44 i stället för förväntat 48.9).

Flickorna visar tendens att oftare än pojkar ge rimlig tolkning. Skillnaden inte signifikant för 5 % nivån.

($X^2 = 2.27$, fg 1, p 5, kritiskt $X^2 = 3.841$).

Proposition f).

Fler pojkar än förväntat ger notering vid orimlig tolkning eller ej svar (49 i stället för förväntat 44.1).

Fler flickor än förväntat har notering vid rimlig tolkning (47 i stället för förväntat 42.1).

Flickorna visar tendens att oftare än pojkar ge rimlig tolkning. Skillnaden når inte upp till signifikans på 5 % nivån.

Proposition g).

Fler pojkar än förväntat har notering vid icke rimlig tolkning eller ej svar (21 i stället för 30.3).

Fler flickor än förväntat har notering vid rimlig tolkning (62 i stället för förväntat 52.7).

Flickorna har betydligt bättre resultat vid denna proposition i det kognitiva testet. Skillnaden är signifikant på 1 % nivå.

($X^2 = 8.01$, fg 1, p 1, kritiskt $X^2 = 6.635$).

Kommentar

I de redovisade fall där varianserna varit störst klarar flickor bättre än pojkar det kognitiva testet.

I ett par fall är det en signifikant skillnad på 1 % nivå. För grundskolans elever gäller detta vid proposition b (= "Jesus som Guds son") och för gymnasiet vid proposition g (= "Vara pliktrogen").

Bakgrundsvariabeln kön differentierar i högre grad och skiljer, som det förefaller, mera entydigt än konfirmation eller motsvarande religiös undervisning elevgrupperna åt i det kognitiva testet.

Elevenkätens resultat antyder att bakgrundsvariablerna genomgången konfirmationsundervisning och kön har viss betydelse för förståelsen av elevgruppernas attityder och tolkningsförmåga.

Enkätutfallet behöver emellertid ytterligare analyseras innan jag lämnar frågan om bakgrundens betydelse för elevreaktioner inför bibeltext. Det vore önskvärt att något närmare identifiera de elevgrupper som huvudsakligen känner antipati eller sympati inför bibeltexterna. Hur skulle en sådan precisering kunna ske ?

Det finns två näraliggande sätt att ytterligare öka preciseringen av det hittills redovisade enkätutfallet:

1) Att inom ramen för de data jag kan få fram av enkätutfallet undersöka om jag kan använda mig av mera sofistikerade analysmetoder. En sådan inriktning av mera exklusiv karaktär med kvantitativa analysmetoder skulle också kunna vara en intressant forskningsuppgift. Jag väljer emellertid att utnyttja kvantitativ analys i den form jag genomfört den komplementärt till en efterföljande kvalitativ analys.

2) Att på basis av mitt enkätmaterial göra ytterligare preciseringar genom att använda andra bakgrundsvariabler än konfirmation och kön. Den naturligaste variabeln i detta sammanhang är då elevernas kognitiva kapacitet. Man kan antingen dela in eleverna med utgångspunkt från deras betyg i prestationsmässigt olika grupper. Eller också kan man, vilket jag i detta sammanhang föredrar, göra en gruppindelning baserad på utfallet av det kognitiva testet i min enkät. Den vägen förefaller för mitt syfte mera intressant, bl.a. därigenom att jag

möjligen kan visa på samband mellan elevernas tolkningsförmåga inför ett bestämt textmaterial och deras attityder till samma material.

Tolkningsförmåga och känslor

Är det så att elevernas känslor för och attityder till bibeltext är relaterade till elevernas förståelseförmåga i detta fall visad till två bibeltexter? Jag utgår från att antalet rimliga svar som eleverna angett på blad 5 i enkäten (bil 1:5) återspeglar varierande grad av kognitiv förmåga. Jag utgår också från antagandet att elever som gjort fler noteringar än övriga elever vid rimliga svarsalternativ därmed också har visat prov på större kognitiv förmåga. Min uppgift blir därför att undersöka relationen mellan elevsvaren på de emotiva och de kognitiva testen.

För att göra en sådan undersökning delar jag in eleverna i prestationsmässigt olika grupper. Därefter kan jämförelser göras mellan dessa olika elevgrupper. Då bör eventuella samband mellan känslor för bibeltext och förståelse av bibeltext kunna framträda. Vi får i så fall kunskap om vad som emotivt utmärker de prestationsmässigt olika grupperna.

Följande gruppindelning görs:

1. Grupp S (svagpresterande) har lämnat 0 eller 1 rimligt tolkningsförslag.
2. Grupp M (mellangrupp) har lämnat 2,3,4 eller 5 rimliga tolkningsförslag.
3. Grupp D (högpresterande grupp) har lämnat 6 eller 7 rimliga tolkningsförslag.

Det totala antalet elever inom resp. grupp blir för lukastexten resp. Filemonbrevet:

	<u>Grupp S</u>	<u>Grupp M</u>	<u>Grupp D</u>	<u>Totalt:</u>
Lukas 15:11-32:	9 (4.5 %)	151 (76 %)	38 (19 %)	198
Filemonbrevet:	14 (8.5 %)	125 (76 %)	26 (16 %)	165

En översiktlig bild av det emotiva testets utfall som helhet med hänsyn till prestationsmässigt olika grupper ges i bilagorna 12-21. I det större ämnesdidaktiska sammanhang denna undersökning befinner sig kan fyra variabler sägas vara av speciell betydelse. Det är de båda positiva variablerna *glädje* och *intresse* liksom de negativa variablerna *tråkighet* och *likgiltighet*. Jag väljer ut

dessa för en närmare analys med hjälp av Chi² metoden.

Denna gång sker en differentiering mellan de elevgrupper som läst Lukas 15:11-32 och de elevgrupper som läst Filemonbrevet. De prestationsmässigt olika grupperna (en svagpresterande, en mellangrupp och en högpresterande elevgrupp) uppvisar följande differenser vid Chi² analys:

	<u>Lukas 15:11-32</u>			<u>Filemonbrevet</u>	
	X ²	p		X ²	p
Glädje	0.13	> .05		7.63	< .05
Intresse	10.234	< .05		5.218	> .05
Tråkighet	5.218	> .05		3.18	> .05
Likgiltighet	2.21	> .05		2.21	> .05

De statistiskt väntade värdena blir mindre än 5 i några av cellerna. För att undvika detta har kolumnerna fr.o.m. 2 t.o.m. 5 i de graderade alternativ eleverna ställts inför summerats (bil.1:2). Frihetsgraden blir då 2. På motsvarande sätt har jag gjort i övriga Chi² analyser som redovisas vid de fyra känslvariablerna som undersöks och som redovisas i tabellen här ovan och i kommentarerna här nedan.

Variabeln glädje (bil.12).

Stor skillnad finns mellan de elevgrupper som läst liknelsetexten jämfört med dem som läst brevtexen.

Skillnaden mellan prestationsmässigt olika elevgrupper som läst Filemonbrevet är klart signifikant ($X^2 = 7.63 < 5.99$, $fg = 2$, $p = .05$). Skillnaden bland elever som läst lukastexten är däremot inte signifikant ($X^2 = 0.13 > fg = 2$, $p = .05$).

* Den svagpresterande gruppen säger "inte alls" i högre utsträckning än förväntat (16 i stället för förväntat 11.3).

* Den svagpresterande gruppen noterar olika grader av glädje från "lite grann" till "våldigt mycket" i mindre utsträckning än förväntat (3 i stället för förväntat 7.7).

Tolkning: Beträffande Filemonbrevets läsare finns det ett signifikant samband mellan visad tolkningsförmåga och "glädje" i samband med läsningen. Hos den svagpresterande gruppen är "inte alls någon glädje" signifikant relaterat till bristande förmåga att tolka den bibliska brevtexen.

Variabeln intresse (bil.13).

Skillnaden mellan prestationsmässigt olika elevgrupper som läst lukastexten med avseende på variabeln **intresse** är signifikant ($X^2 = 10.234 < .01$, $fg = 2$, $p = .01$, kritiskt $X^2 = 9.21$).

Det erhållna X^2 värdet visar på ett klart samband mellan **intresse** och antal rimliga svar på tolkningsuppgiften hos de prestationsmässigt olika elevgrupper som läst lukastexten.

- * svagpresterande är inte intresserade.
- * medel- (och hög-)presterande är signifikant mera intresserade.

Skillnaden når inte riktigt upp till gränsen för signifikans på 5 % nivån för de prestationsmässigt olika elevgrupper som läst Filemonbrevet ($X^2 = 5.218 > .05$, $fg = 2$, kritiskt $X^2 = 5.99$). Tendenserna dock klara även här:

- * Lågpresterande är inte intresserade av bibeltexten.
- * Högpresterande är intresserade.
- * Mellangruppens intresse ligger mitt emellan.

Variabeln tråkighet (bil. 14).

Skillnaden mellan prestationsmässigt olika elevgrupper som läst lukastexten beträffande variabeln **tråkighet** når inte riktigt upp till signifikans på 5 % nivån ($X^2 = 5.218$, $fg = 2$, $p = .05$, kritiskt $X^2 = 5.99$). Här finns även ett fall av icke-linjärt samband i det att mellangruppen tycker texterna är mindre tråkiga än både den högpresterande och den lågpresterande gruppen.

* De svagpresterande tycker lukastexten är tråkigare i större utsträckning än övriga grupper.

Ingen signifikant skillnad finns mellan prestationsmässigt olika grupper som läst Filemonbrevet beträffande variabeln **tråkighet**. Tendensen visar att:

- * De flesta elever upplever brevtextrarna som "lite grann" resp. "ganska mycket" tråkig.
- * Jämförelsevis flest noteringar i svarsalternativen "mycket" och "väldigt mycket" tråkighet har den svagpresterande gruppen.

Även här är alltså tendensen den att det råder samband mellan svag tolkningsförmåga och känsla av mycket eller väldigt mycket tråkighet inför text som man inte gett en rimlig tolkning efter de förutsättningar jag redogjort för.

Variabeln likgiltighet (bil.21).

Skillnaderna mellan prestationsmässigt olika elevgrupper som läst lukastexten beträffande variabeln **likgiltighet** skiljer sig inte signifikant åt, men tendensen är påvisbar. Mellangruppen och den duktiga elevgruppen känner mindre likgiltighet än den svagpresterande gruppen. ($X^2 = 4.47 > .05$, fg 2, kritiskt $X^2 = 5.991$).

* C:a hälften av eleverna i den högpresterande gruppen och i mellangruppen säger att de "inte alls" känner likgiltighet inför texten. Den svagpresterande ligger lägre, drygt 25 %.

* C:a 40 % i den svagpresterande gruppen säger att de känner "lite grann" likgiltighet medan den högpresterande gruppen och mellangruppen ligger mellan 20-25 %.

* Jämförelsevis fler svagpresterande elever än elever i de båda andra grupperna säger att de känner "mycket" eller "våldigt mycket" likgiltighet inför lukastexten.

Samma tendenser som beträffande de elevgrupper som läst liknelsen gäller också för de elevgrupper som läst brevtextern ($X^2 = 5.315 > 5.99$, fg= 2, $p = .05$, kritiskt $X^2 = 5.99$). Den svagpresterande gruppen känner likgiltighet i större utsträckning än de övriga grupperna.

Kommentar

Korrelation mellan tolkningsförmåga och attityder föreligger, vilket jag här ovan påvisat. Om korrelationsförhållandets närmare innebörd finns det däremot inte i min undersökning tillräckligt underlag för att formulera mera preciserade omdömen. Är det tolkningsförmågan som gör att eleverna får en mera positiv attityd till stoffet eller är det en grundläggande positiv attityd som ökar elevernas tolkningsförmåga? Förmodligen föreligger här ett ömsesidigt beroendeförhållande som det här inte är görligt att närmare utreda.

För min undersöknings didaktiska inriktning drar jag emellertid följande slutsats: en lärarambition att hos eleverna öka förståelsen för i detta fall religiöst och historiskt stoff bör kombineras med observans för motivationens och de emotiva faktorernas betydelse i tolkningsarbetet.

Kritisk bedömning av den kvantitativa analysens resultat

Resultatet av den kvantitativa analysen så här långt väcker en del följdfrågor bl.a. om hur eleverna egentligen har tänkt sig innebörden i de angivna tolkningsförslagen när de lämnat sina svar. Först när de bereds möjlighet att redogöra för sin argumentering eller när man på annat sätt tagit del av mera sammanhängande

resonemang t.ex. i uppsattsform kan en mera samlad bedömning av elevernas tolkningar ges.

Vissa drag i det kognitiva testets utformning kan diskuteras. Det gäller t.ex. de olika arbetsuppgifternas placering. Det kognitiva testet med uppgiften att hos åtta propositioner i en femgradig skala välja den betydelse man föredrar är tidsmässigt placerad efter uppgiften att skriva en uppsats grundad på en tolkning av textens innebörd. Denna uppgift är den förhållandevis största i testet och kan tänkas ha styrt elevernas fortsatta ställningstaganden i övriga testuppgifter. Uppfattningen vad texten egentligen handlar om växer sig sannolikt starkare under uppsatsarbetets gång. Sannolikt har den tolkning man där ger uttryck för påverkat elevernas fortsatta ställningstaganden.

Eleverna kan dessutom ha blivit osäkra när de ställts inför en hel rad av tolkningsförslag. Osäkerheten kan ha förstärkts därigenom att jag i testformuleringen inte angett antalet rimliga tolkningsförslag av de åtta alternativen. I den situationen är det sannolikt så att eleverna antingen hållit fast vid sin redan valda tolkning från uppsatsarbetet och föredragit de tolkningsalternativ som ligger närmast denna eller också i stor utsträckning valt svarsalternativet "jag kan inte svara". Förmodligen är eleverna vana vid att i skolans prov av flervalstyp finna ett "rätt svar" bland ett antal påståenden och inte flera som i samma mening kan betraktas som "rimliga" svar. I så fall skulle de på grund av vana från andra prov utnyttjat någon slags strategisk kod eller skolkod och låtit den ta över den lingvistiska koden.

Testutfallet som helhet kan alltså ha påverkats dels av ordningsföljden hos de olika deluppgifterna dels av att antalet "rimliga tolkningar" inte exakt angivits, dels av att svarsalternativet "jag kan inte svara" utnyttjats. Förändringar av det kognitiva testinstrumentet på dessa tre punkter skulle ha varit motiverade, exempelvis om denna del av enkäten inte varit insatt i ett metodiskt - didaktiskt sammanhang. I min undersökning däremot är även information om elevernas osäkerhet i texttolkningen för mitt fortsatta ämnesdidaktiska arbete viktig. Elevernas faktiska tveksamhet inför olika tolkningsalternativ är viktigare att få kännedom om än att statistiskt förbättra utfallet genom att exempelvis stryka alternativet "jag kan inte svara". Finns det ur elevens synpunkt lika starka skäl för både att bejaka och att förneka ett påståendes innebörd så bör, enligt min mening, svarsalternativet "jag kan inte svara" kunna utnyttjas, annars förvanskar man verkligheten.

Reliabiliteten och validiteten skulle ytterligare kunna ha förbättrats med mera sofistikerade analysmetoder.¹⁰ För mina syften anser jag dem emellertid tillräckliga. Ovan redovisade resultat bidrar redan nu till ökad kännedom om eleverna i mötet med bibeltext - en kunskap, som ytterligare kommer att öka med hjälp av den kvalitativa analysen.

B

Kvalitativ analys

Syfte och metodbeskrivning

Med hjälp av kvantitativa data har jag i föregående kapitel gett en översiktlig information om elevers möte med bibeltext i form av emotiva och kognitiva kategorier, frekvensangivelser, samband och fördelningar. Den kvantitativa analysmetoden är till sin karaktär deduktiv och utgår från att den verklighet man skall beskriva och förklara från början kan indelas i ett antal kategorier. Det som skall studeras består av fenomen som kan mätas, beskrivas och förklaras på ett så exakt språk som möjligt. Ju längre preciseringen av denna analys drivs, desto mera kommer språket att likna matematikens och logistikens språk.

Med hjälp av kvalitativ analys däremot söker man verkligheten på induktiv väg.¹¹ Kategorierna finns inte i förväg. De väntas växa fram i upprepade studier av det fenomen man studerar. Den del av min undersökning som tillämpar kvalitativ analysmetod är inte renodlat "kvalitativ" i betydelsen att jag utgår från något slags "nolläge" i mina analyser. Detta är mindre naturligt redan genom det faktum att min undersökning föregåtts av ett pilotarbete.¹²

Genom den kvalitativa analysen hoppas jag nå ett dubbelt syfte. Dels önskar jag att få ytterligare information, som visar om jag möjligen med hittills tillämpad metodik förbisett några indelningskategorier för förståelsen av elevernas möte med bibeltext främst ur kognitiv synpunkt. I så fall behöver kategoriindelningen kompletteras. Dels önskar jag öka förståelsen av det perspektiv i vilket eleverna tolkar och upplever bibeltext. Av särskilt intresse är här det s.k. "andra ordningens perspektiv", en nyckelterm inom den gren av kvalitativ analys som går under beteckningen fenomenografi.¹³

Kvalitativa analysmetoder kan definieras som "sådana metoder som refererar till forskningsprocedurer som producerar deskriptiva data: människors skrivna eller uttalade ord och observerbara uppträdande".¹⁴ De två huvudvägar som utnyttjas för att som forskare skaffa sig information vid kvalitativ analys är dels "deltagande observation" dels "personliga dokument".¹⁵

I min undersökning utnyttjar jag mig av en form av personliga dokument, som i enkäten främst förekommer som elevuppsatser. Personliga dokument kan definieras som "material i vilket människor med sina egna ord avslöjar sin syn på hela sitt liv, eller del av det, eller någon annan aspekt om sig själva".¹⁶

Exempel på sådana "personliga dokument" i form av elevuppsatser följer på sidorna 55 ff.

Kvalitativ analys tillämpad på fenomenet elevers möte med bibeltext

Genom sin inriktning på "mjuk-data" har den kvalitativa analysens företrädare åtminstone tidigare befunnit sig på kollisionkurs med den dominerande forskningsinriktningen i Norden präglad av strikt och ensidig kvantitativ analys. Man har talat om "anti-kvantitativa strömningar" under 60-talet och en stor del av 70-talet.¹⁷ De mest framträdande av dessa strömningar är antipositivismen, marxismen och kvinnoforskningen.¹⁸

Under de senaste åren tycks man allt mindre söka konfrontation och mera av komplementaritet i metodanvändningen inom beteendevetenskaplig forskning. Man ser numera inte nödvändigtvis kvantitativ och kvalitativ metod som uteslutande varandra utan mera som två metoder, som man flexibelt kan låta komplettera varandra. Konkreta forskningsuppgifter kan i vissa avseenden beträffande datainsamling och dataanalys finna sig närmare det fält där den ena metoden med fördel kan användas och i andra avseenden närmare det fält där datamaterialet inbjuder till en användning av den andra metoden. Man talar i dessa sammanhang gärna om "metodtrianglering", för att därmed ange att det först är med komplementära metoder som man så allsidigt som möjligt kan förstå olika fenomen där subjektiva komponenter också måste vägas in i en helhetsbedömning.¹⁹

Inom en gren av aktuell beteendevetenskaplig forskning tillämpas metoder, som framför allt undersöker den subjektiva upplevelsen av och förståelsen av olika fenomen. Denna inriktning går i vårt land under beteckningen fenomenografi.

Fenomenografi. En variant av kvalitativ analys

Den s.k. fenomenografin är en variant av kvalitativ analys. Den har betecknats som "en beskrivningskategoriernas vetenskap" och kopplas i vårt land främst samman med en forskargrupp i Göteborg under ledning av F. Marton. Dess primära syfte är att öka förståelsen för hur människor erfar och uppfattar fenomen i sin värld.²⁰

Inom denna forskargrupp vänder man sig mot den tradition, som mer eller mindre självklart utgår från att våra föreställningar är trogna avbildningar av föreställda fenomen. Man tror inte heller på att de avbildningar människan i sin inre värld gör av dessa fenomen oförvanskat skulle kunna reproduceras i skrift eller tal. Man ansluter sig i detta avseende till den konstruktivistiska forskning-

straditionen. Det är enligt fenomenograferna inte bara så att vi människor uppfattar olika sidor av ett fenomen. I tolkningen utnyttjar vi också olika tolkningsinstrument (koder, schema, referensramar), som har sin individuella särprägel och påverkar vår uppfattning av de fenomen vi studerar.

Detta blir uppenbart när vi i tal eller skrift söker återge det vi upplevt och uppfattat.

Hur mycket blir då kvar av i någon mening objektiva fakta och vad är enbart subjektiva uppfattningar av fakta i våra redovisningar av vårt möte med historiskt stoff? Den frågan är viktig t.ex. vid tolkning av bibeltext.

Vid genomförda experiment har exempelvis en artikel ur Dagens Nyheter utnyttjats, för att testa studenters förmåga att tolka en förhållandevis lätt text. Artikelnen innehöll inga konstiga ord och krävde inga speciella förkunskaper. Det visade sig att endast 5 av 30 studenter egentligen förstod vad artikelnen handlade om. 11 studenter hade en vag uppfattning av artikelns innehåll och 25 hade helt missat artikelns budskap.²¹

Experiment av denna typ är lätta att illustrera i den praktiskt arbetande lärarens arbetssituation. De väcker funderingar bl.a. kring frågan om vilka möjligheter man som lärare har att i texttolkningsarbetet hitta den rimliga balanspunkten mellan elevens subjektiva upplevelse av bibeltext och en ur exegetisk synpunkt rimlig tolkning av texten.

Första och andra ordningens perspektiv

"Marton-gruppen" framhåller särskilt perspektivets betydelse i tolkningsarbetet. Perspektivet sägs vara konstituerande för uppfattningen av fenomenets innebörd, samtidigt som perspektivet i bedömningen av fenomenet är betingat av fenomenets innebörd. "Det är den helhet i vilken fenomenet ingår, eller den bakgrund mot vilken man ser det, som förlämnar det dess innebörd. Eftersom olika människor kan placera in samma fenomen i olika sammanhang, kan deras uppfattning av samma fenomen också variera."²²

Bland fenomenografins företrädare skiljer man mellan "*första*" respektive "*andra ordningens perspektiv*".²³

1) *Den första ordningens perspektiv* ger oss kunskap liktydig med en vetenskapligt korrekt beskrivning av ett objekt enligt den nuvarande vetenskapliga förståelsen av fenomenet. Det är alltså ett försök att komma åt objektet för undersökningen sådant det verkligen är.

Del II i mitt arbete, den exegetiska textanalysen, kan i viss mening sägas arbeta utifrån den första ordningens perspektiv.

2) *Den andra ordningens perspektiv* söker fånga in och studera tolkarens subjektiva föreställningar av fenomenet.

Del I i mitt arbete har som objekt elevers uppfattningar av och känslor inför bibeltext, d.v.s. ett fenomen i den andra ordningens perspektiv.

Den fenomenografiska metoden är till sin grundstruktur induktiv och deskriptiv. Dess styrka ligger bl.a. i ett medvetet uppmärksammande av distinktionen mellan undervisningens faktafrågor och tolkarens bedömningar av faktafrågor i olika "ordningar" perspektiv.

Att en lärare på olika sätt söker skaffa sig en så korrekt och djup förståelse som möjligt av elevernas förståelse och känslor inför ett bestämt stoff förefaller som något lika självklart viktigt som att i bibelundervisningen låta de ämnesteoretiska kunskaperna om olika bibliska "fakta" komma till sin rätt. På så sätt skaffar sig läraren nödvändiga förutsättningar för en meningsfull undervisning i och kring bibelns innehåll.

Helt riktigt konstaterar Wenestam: "För en lärare måste det t.ex. vara av mycket stor betydelse att veta vad eleverna tänker om en viss företeelse eller ett visst begrepp. Känner läraren till hur en möjlig kvalitativ variation i elevernas förståelse av något som penetrerats i undervisningen är beskaffad, så har han ett verkkningsfullt instrument för att kvalificera sin undervisning i relevanta avseenden".²⁴

Hur kan man då gå tillväga för att skaffa sig denna viktiga elevinformation? I min undersökning har jag bl.a. tillämpat en s.k. analytiskt-associativ metod, för att komma åt skolelevers uppfattning och upplevelse av bibeltext.

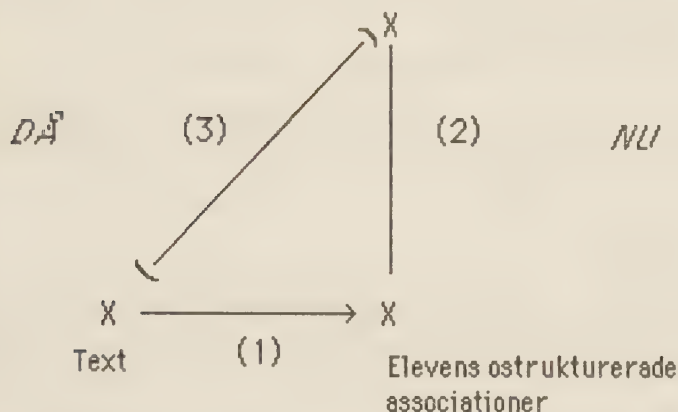
Associativ texttolkningsmetod

Det viktigaste materialet för min kvalitativa analys utgörs av enkätens elevuppsatser (bil 1:3). Med hjälp av elevernas arbete enligt en associativt-analytisk metod försöker jag överbrygga avståndet i tid mellan tvåtusenåriga texter och elevernas nutidssituation. Eleverna får i uppgift att utifrån sin egen tolkning av bibeltext identifiera de bibliska huvudaktörernas förhållande till varandra och överflytta deras attityder och agerande till nutid i form av berättelser med analogt budskap.

De bibeltexter som utnyttjas är Lukas 15:11-32 för 198 elever och Filemonbrevet för 165 elever.

Det associativt-analytiska texttolkningsarbetet kan schematiskt beskrivas på följande sätt:²⁵

Berättelse i nutid
(=strukturerade associationer)



1) Arbetet börjar med genomläsning av texten och vid enkättillfället sker det utan den vanligtvis förekommande introduktionen i textens socio-kulturella sammanhang. Eleven får i uppgift att göra sig en bild av huvudpersonernas karaktärer och relationer till varandra för att sedan söka motsvarigheter till textens huvudpersoner i nutiden. En mängd ostrukturerade associationer väcks till liv genom den uppgiften.

2) Med hjälp av bibeltext och ostrukturerade associationer strukturerar eleven därefter sina associationer och föreställningar i form av en uppsats vars innehåll och budskap bör uppvisa analoga drag till bibeltextens innehåll.

3) I enkäten stannar denna del av textbearbetningen här. I en tänkt undervisningssituation däremot sker efter uppsatsskrivningen en återkoppling till texten.

Här är det alltså inte fråga om en historiskt - kritiskt försvarbar tolkning av bibeltexterna. Här är huvudsyftet att komma åt elevens upplevelse och förståelse av bibeltexten och därigenom skapa förutsättning för att brygga över avståndet mellan historiskt - bibliskt stoff och aktuella livsfrågor hos eleverna.

Bibeltexter kan på detta sätt visa sig fungera projektivt, vilket erfarenheter från tidigare genomförd pilotundersökning med samma metod tyder på.²⁶ I elevuppsatserna kan genom denna metod för textanvändning elevernas egna

livsfrågor aktualiseras. Med fenomenografernas terminologi är det här fråga om bibeltolkning i den andra ordningens perspektiv.

Analysen av elevernas uppsatser i kognitivt avseende har gått ut på att söka fastställa svaret på följande frågor:

- 1) Har eleverna förstått bibeltexterna på ett tematiskt plan ?
- 2) Har eleverna lyckats skapa en innehållsligt någorlunda analog berättelse till bibeltexternas framställning och förlagt den till modern tid? Vilket tema illustreras i så fall av uppsatserna?

Olika textförståelser

Förståelseforskningen inom psykolingvistik har tidigare främst intresserat sig för förståelsen av enskilda ord och kortare textavsnitt ofta lösryckta ur sitt sammanhang. Under senare tid däremot har en tyngdpunktsförskjutning skett mot studier av längre texter.

I de teoretiska överväganden som ligger till grund för bedömningen av olika grader av förståelse skiljer "Marton-gruppen" mellan atomistisk och holistisk textförståelse - beskrivningar som i stort sett kan användas liktydigt med ytförståelse och djupförståelse.

"*Ytinriktningen* kännetecknas av inriktning mot det som står i böckerna, själva texten och formuleringarna. Detta är ...förenat med en inriktning på detaljer och enskilda utsagor i texten. Denna *atomistiska inriktning* etc.. Personer med *djupinriktning* försöker att via textens formuleringar nå fram till vad författaren säger om det som texten behandlar... Den *holistiska inriktningen* leder till att man relaterar, strukturerar och organiserar olika delar av innehållet för att nå fram till en helhetsuppfattning.."²⁷

När tolkningsarbetet inriktas på innehållsliga strukturer och helheter sammanhållna och uppburna av det budskap, den idé eller princip som författaren önskar förmedla kan man alltså som här tala om en holistisk förståelse eller djupförståelse eller tematisk förståelse. Denna förståelse är det som jag främst är intresserad av hos eleverna.

Det är med andra ord en förståelse i tämligen kvalificerad betydelse samtidigt som det här gäller förhållandevis svåra texter.

Man kan göra ytterligare preciseringar och differentieringar av olika förståelse- och textnivåer i mötet mellan tolkare och text. Inte minst intressant är i detta sammanhang kopplingen mellan läsmål och läsart som Gunnarsson gjort i en artikel om texters begriplighet.²⁸

Läsmål

1. Memorering av textytan.
2. Registrering av textstrukturen.
3. Förståelse av sändarens verklighetsbeskrivning.
4. Förståelse av sändarens avsikt med budskapet.
5. Integrering i egen omvärldsuppfattning.
6. Tillämpning på egen situation.

Läsart

Ordsemantik och syntax bearbetas primärt. Typografin hjälpnivå.

Syntax och satssemantik bearbetas primärt. Ordsemantik och typografi hjälpnivåer.

Textinnehållet bearbetas primärt. Semantik, syntax och typografi hjälpnivåer.

Textinnehåll och textstruktur bearbetas primärt. Semantik, syntax och typografi hjälpnivåer.

Textperspektivet bearbetas primärt. Textinnehållet, textstruktur, semantik, syntax och typografi hjälpnivåer.

Textperspektivet och funktionsinriktningen bearbetas primärt. Textinnehåll, textstruktur, semantik, syntax och typografi hjälpnivåer.

Gunnarsson har utifrån teoretiska överväganden som avspeglas i denna studerats tolkning av lagtexter, t.ex. tolkningen av MBL-lagens texter. Det innebär alltså närmast förståelse på nivåerna 4, 5 och 6.

Läsmålet för lösandet av enkätens uppsatssuppgift kan också i stort sett sägas ligga på motsvarande nivåer. Till detta återkommer jag längre fram.

Även en nyligen publicerad avhandling av ungdomars tolkning av poetiska texter är av intresse för min undersökning bl.a. genom den indelning av förståelsen hos ungdomar som där sker på olika nivåer.²⁹

Det är huvudsakligen tre nivåer som förf. skiljer mellan:

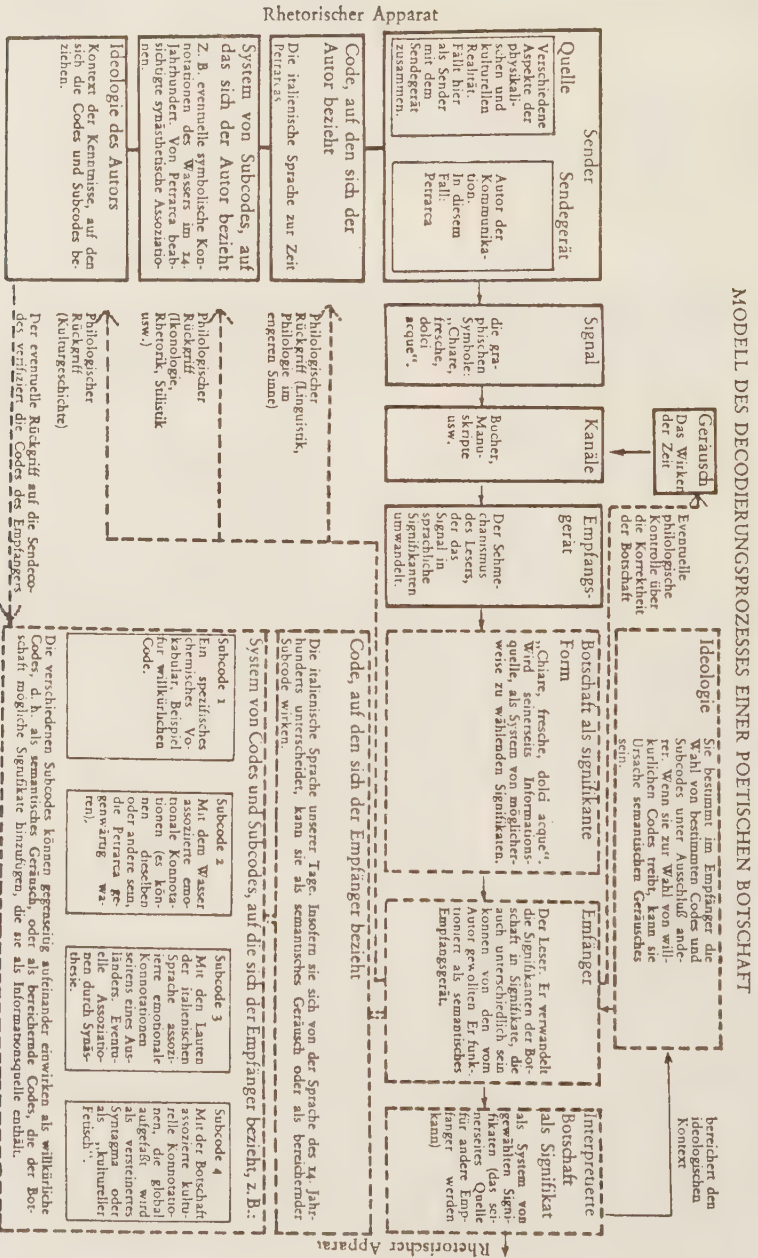
- 1) Bokstavlig nivå "litteral nivå".
- 2) Tematisk nivå.
- 3) Symbolisk förståelse.

Mellan dessa tre kan även mellannivåer förekomma. I den avslutande didaktisk - metodiska delen får jag anledning att åter bl.a. uppmärksamma nivåerna 2 och 3 och de strategier eleverna utnyttjar för att nå tematisk och symbolisk textförståelse.

Den kvalitativa analysens kategoriseringsarbete av elevuppsatserna har syftat till att grovt avgöra om uppsatserna ger uttryck för en förståelse av bibeltexten på en tematisk och/eller symbolisk nivå.

För att teoretiskt förstå själva tolkningsprocessen av poetiska budskap hos eleverna erbjuder bl.a. U. Eco en detaljerad modell av intresse i detta sammanhang. Den beskrivningen han ger torde i stort sett gälla även religiösa budskap

av den typ de bibeltexter representerar, som jag utnyttjar i min undersökning. Sin teori för avkodning av poetiska budskap har Eco presenterat på följande sätt i modellform:³⁰



Särskilt betydelsefull är den differentierade syn på koduppsättningar han här ger uttryck för samt den vikt han lägger vid ideologiernas kontextuella betydelse - både på avsändarsidan och mottagarsidan - i tolkningsprocessen. Vi får anledning att återvända till och närmare utnyttja det teoretiska resonemanget bakom denna modell inte minst i samband med de didaktiska - metodiska avsnitten i min undersökning.

Den kvalitativa analysens genomförande

Analysarbetet av elevmaterialet startade med dubbelföreläsning om kvalitativ analys där samtliga bedömare av elevmaterialet deltog. Särskild vikt lades vid att kategoriseringen av uppsatserna i görligaste mån skulle ske s.a.s. på materialets (= uppsatsernas) egna villkor. Kategoriseringen genomfördes på så sätt att bedömarena upprepade gånger läste igenom uppsatserna. Därvid förväntades att elevuppsatserna skulle gruppera sig kring ett antal tema kring frågor av livsfrågekaraktär. Indelningen av uppsatserna har alltså helt enkelt skett utifrån livsfrågor, som uppsatserna tematiskt ger uttryck för. Detta innebär att styrning av analysen skett mot tematisk förståelse och livsfrågor. Vikten av att så självständigt som möjligt arbeta i analysen underströks. Individuella noteringar skulle göras efter varje steg i analysarbetet.

Nio lärarkandidater och en lärarkollega tillsammans med mig ingick i bedömningsgrupperna. Sex bedömare utgjorde den grupp som analyserade grundskolans material och fyra stycken bedömare analyserade gymnasiematerialet. De flesta av lärarkandidaterna var vid analysen i slutskedet av sin lärarutbildning och hade viss vana att analysera elevuppsatser.

Strategien för bedömningsgruppernas arbete för resp. stadium kan grovt karakteriseras av följande steg:

1. Samtliga elevuppsatser och öppna enkätsvar från de 363 deltagande eleverna - jämt fördelade - delades ut till deltagarna i bedömningsgrupperna.

2. Varje bedömare läste igenom "sina" elevprodukter och genomförde en första kategorisering utifrån vilken/vilka livsfrågor (= temata) och vilka känslor som dominerar i materialet.

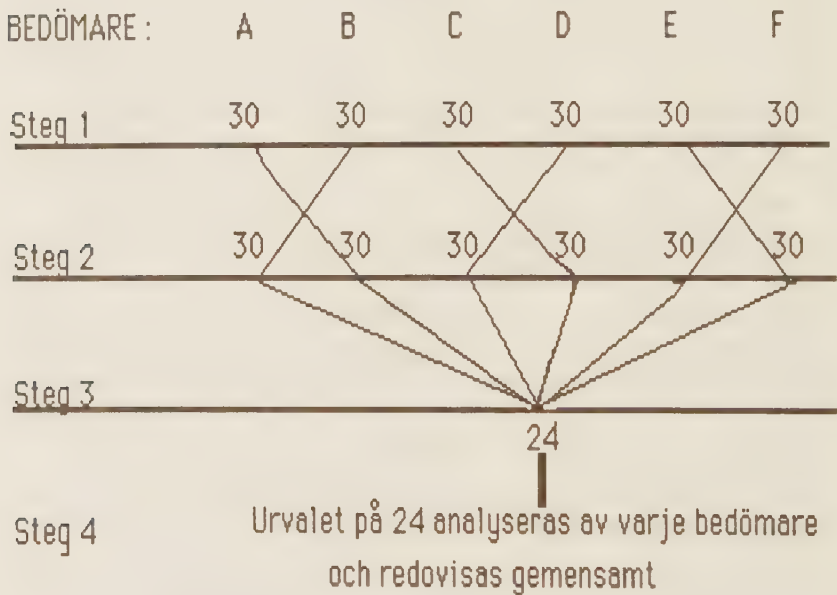
3. Två och två inom grupperna bytte varandras elevprodukter. Därefter läste de igenom materialet ett par gånger och utförde analys och jämförde varandras analysresultat. Ett antal preliminära huvudkategorier började då ta form.

4. Varje bedömare valde ut några typiska elevprodukter för resp. huvudkategori. Det innebar att totalt ett urval på c:a 20-25 besvarade elevenkäter inom grundskole- resp. gymnasiegruppen ingick i den samlingen.

5. Inom båda bedömningsgrupperna läste varje bedömare igenom det gjorda urvalet upprepade gånger, analyserade det och jämförde sitt eget resultat med de övrigas.

Gruppens analysresultat diskuterades inom gruppen. Likheter och olikheter kommenterades och justerades under analysarbetets gång.

Arbetsgången kan grafiskt illustreras på följande sätt, där 180 elevuppsatser tilldelades en grupp bestående av sex bedömare här betecknade A-F. (I utgångsläget tilldelades var och en av dem 30 uppsatser varefter rättningsproceduren fortskred i fyra steg).



Vid steg 4 förekom också diskussion kring analysresultatet och det är slutprodukten av analysarbetet enskilt och i grupp, som redovisas i det följande.

De "bedömningsmallar" som utnyttjades kunde individuellt variera. Så småningom växte något av en "standardmodell" fram av i stort sett följande utseende:

(Förkortningarna F står för *förekomst* och DF står för *dominerande förekomst* av ett visst tema eller viss livsfråga).

Tomas	Livsfrågor		Känslor
	F	DF	
Motiv 1			
Motiv 2			
Motiv 3			
Motiv 4			

Motiv 1: T.ex. gemenskap - främlingskap

Motiv 2: T.ex. frihet - fångenskap

etc.

Elevers associationer kring bibeltext. Exemplifiering

För att illustrera berättelser från enkäten redovisas här några smakprov på elevuppsatser av högstadie-och gymnasieelever. I slutet av detta kapitel följer en samlad bedömning av innehållet. Uppsatserna har inte valts därför att de skulle vara exempel på sådana som reagerat ovanligt negativt eller ovanligt positivt på bibeltextens budskap. Ett fåtal sådana exempel av vardera sorten skulle man kunna hitta. De har i stället hämtats från majoriteten av uppsatser, som förefaller att tematiskt återge någon viktig livsfråga tolkad i en tvåtusenårig text och återgiven i en berättelse från vår samtid.

Först följer två uppsatser som baseras på läsningen av liknelsen om fadern och de båda sönerna. Därefter följer två uppsatser som bygger på associationer och struktureringar i samband med läsningen av Filemonbrevet.

Uppsatserna återges beträffande ordalydelsen i originalskick. Enbart ändringar av typen stavfel eller dyl. har gjorts.

Textalternativ 1. Lukas 15:11-32

Thomas, Klass 9.

"Lisa är gravid!!! Tänk om det blir en pojke! Då ska jag ta hand om honom på golfbanan... och han skall bli duktig i fotboll. Torbjörn ska han heta... Torbjörn!

Tankarna snurrade runt i den blivande pappan Rolfs huvud. Han satt nervöst och plockade med en tändsticksask som han hade haft i fickan.

Plötsligt kom sjuksköterskan ut från dörren.

- Det blev en pojke, sade hon lugnt.

- E..en..pojke, stammade Rolf.

- Hurra. Jag e´ pappa ...åh en pojke, jag kan inte tro det...en pojke. Underbart!

Rolfs glädejutbrott stillades sakta när han tittade på sjuksköterskan.

- Han är förlamad i benen. Ryggmärgsbråck.

- Va, kommer han aldrig att kunna gå?

- Nej jag är rädd för det.

Rolfs glada ansiktsuttryck skiftades till ilska.

- Varför?...Varför?...

Han gick sakta genom korridoren och ut i natten.

- Jag åker iväg...långt, långt bort sa han för sig själv.

'Förlamad!'

Åren gick och Teofil (pojken) var plötsligt 10 år gammal. Han hade inga talsvårigheter eller nedsatt tankeverksamhet, Han var bara förlamad från midjan och ner. Han hade fått tio år med kärlek och omtänksamhet av sin mor. Men han drömde om en far hela tiden. En far som inte skäms över ett barn med handikapp.

Hans mamma har berättat för honom hur han bara stack när han fick reda på Teofil's tillstånd. 'Han e´ säkert en riktig skit, sa han för sig själv... men ändå min pappa.

Plötsligt en dag stod Rolf utanför dörren... Teofil kom och öppnade... han förstod vem det var, och alla tankar på faderns tidigare svek flög bort.

- Pappa...pappa skrek han.

Rolf fick tårar i ögonen, föll ner på knä och höll om pojken.

Rolf började gråta, förlåt...förlåt!!

Mamman kom ut i hallen. Hon kände genast igen Rolf.

- Hur kan du krama den grisen, hur kan du? skrek hon hysteriskt till Teofil.

- Så som han har svikit dig, hur kan du?

- Men mamma...

- Här har jag skött om dig i tio år, tio år, och det första du gör när du ser Rolf, är att förlåta honom.

- Hur kan du, vrålade hon."

Kommentar

Uppsatsen utgör en intressant och originell variant av det skuld - försoningstema, som fått sin klassiska utformning i liknelsen om fadern och de bägge sönerna. Här framställs den unge pojken som berättelsens generöse huvudperson, som kramar om sin far - trots allt. Han får en analog funktion i uppsatsen som fadern i liknelsen.

Uppsatsens fader uppträder på motsvarande sätt som "den förlorade sonen" i liknelsen. Båda återvänder hem efter personliga misslyckanden och lång tids bortovaro.

Modern i uppsatsen motsvarar den pliktmedvetne brodern i liknelsen, som liksom denne har svårt att förlika sig med det orättvisa i att bara ta emot den återvändande utan krav på kompensation. Ytterligare ett livsfrågeinriktat tema blir därför brottningen rättvisa - orättvisa illustrerade av den äldre broderns resp. moderns kommentarer.

Flicka, N3

"Gösta är en frånskild tvåbarnspappa med omvårdnad om sina döttrar Karin och Anna. Anna är 14 år och Karin är 15.

Familjen bor i en förort till Stockholm, på andra våningen i ett senapsgrått hyreshus, omgivet av sju likadana hus, med årsgamla popplar planterade i rader kors och tvärs mellan sandlådorna.

Eftersom Gösta arbetar skift, ibland på nätterna känner han ansvaret tungt att

hinna vara tillhands för sina döttrar. Av någon anledning tycks de glida ifrån honom. Han får ingen kontakt, speciellt med Anna, och vet inte riktigt var hon håller hus om kvällarna.

Trots allt går livet vidare och de sköter sig i skolan. Karin visar upp fina betyg i avgångsklassen.

Chocken blir därför stor då Anna plötsligt en kväll kommer hem i sällskap med två poliser. Hon blir hjälpt in i lägenheten och står rejält berusad mitt i köket och stirrar på sin pappa.

- Va ser du så skraj ut för? Får man inte ha lite kul, va?
- Var har du varit, Anna? Vad har du gjort? Vad har de gjort med dig?

- Jag var bara nere på stan med kompisarna och då kom poliserna och skyfflade in mig i bilen. Det är väl inte mitt fel!

- Kom så går vi och stoppar ner dig i sängen, så får du sova. I morgon vill jag prata med dig.

De gick in i Annas rum och hon lade sig.

Under natten sov inte Gösta en blund utan låg och tänkte på vad han hade gjort för fel. Han funderade över hur länge det hade pågått och hur han skulle göra för att vinna tillbaka sin dotter.

På morgonen vid frukosten satt alla tre tysta.

- Pappa.

- Ja?

- Kan du förlåta mig. Det var inte meningen, det där igår.

- Varför gjorde du det, Anna?

- Vad ska jag göra annars, hade du tänkt? Sitta hemma med Karin? Hon har ju sin Bosse dessutom. Det finns ju inget att göra. Du är aldrig hemma heller.

- Jag blev hemskt ledsen igår. Och skräm. Jag visste ingenting om vilka du var tillsammans med och vad du gjorde. Plötsligt insåg jag att jag inte kände dig alls.

- Men jag vill ju inte hänga på sta´n och supa, egentligen. Det finns ju bara inget annat som är roligare.

- Om jag var hemma på kvällarna mer då? Om du började rida igen? Jag ska´nog försöka ha råd, om du vill.

- Jag vill inte ruinera dig bara för att jag inte kan sköta mig som normala människor! Jag klarar mig nog. Bara du förstår att jag inte gjorde det med vilje.

- Självklart ska jag stanna hemma mer. Det vet du väl att jag gör allt för dig. Du och jag kan väl gå på bio i kväll förresten? Så kan vi prata lite mer om hur vi ska göra i fortsättningen.

Karin satt tyst under samtalet, och när Anna gått från bordet sa´ hon trotsigt.

- Och hur ofta har du bjudit mig på bio då?

- Hur kan du plötsligt ha råd med ridlektioner till Anna nu då? Va?!

- Karin, förstår du inte att Anna behöver hjälp. Hon har insett det nu och kan ta emot den.

Vi kan väl hjälpas åt förresten. Ta med henne till dina kompisar nån gång.

Och du, häng med på bio du också i kväll. Säg till Bosse så blir det ännu roligare!"

Kommentar

Författaren till den här uppsatsen låter tre huvudpersoner uppträda mot varandra på motsvarande sätt som huvudpersonerna i bibelns liknelse. Den "förlorade sonen" i bibeltexten motsvaras här av en modern tonårsflicka, som super sig redlöst berusad. Pappan är kanske inte mycket till generös hjälte, men söker ändå så gott han kan ställa allt till rätta. Han blir på sitt sätt en motsvarighet till fadern i liknelsen. Den äldre systemen i uppsatsen påminner i sitt resonemang om liknelsens äldre broder.

De båda tema som uppsatsen i vår tid med förändrade könsroller innehållsligt behandlar har även här att göra med problematiken skuld - försoning och rättvisa - orättvisa.

Textalternativ 2. Filemonbrevet

Patrik, åk 9

Personer: Daniel, rektor, Tomas, elev som blev skickad tillbaka till skolan igen för han klarade inte jobbet, Andersson, arbetsgivare.

"När Tomas fick kicken så fick han börja i nian igen. När Daniel sen tyckte han mognat igen så ringde han till herr Andersson.

- Andersson, Farmek, gomiddag.

- Hej, mitt namn är Daniel Flinck och jag är rektor på Vasaskolan.

Andersson:

- Vad kan jag stå till tjänst med?

Rektor:

- Det gäller Tomas Book som fick sparken.

Andersson:

- Jasså han va' e de' med den slyngeln?

Rektor:

- Från att ha varit lat, stridig och degig har han blivit klipsk, smart, snabb och mogen.

Andersson:

- Verkligen? Alltså mogen för återanställning?

Rektor:

- Just precis!

Andersson:

- OK. Skicka hit'en bara! Jag ska' ta' hand om honom.

Rektor:

- Jag visste jag kunde lita på dig. Tjing cling!

Andersson:

- Adjö."

Kommentar

Patriks uppsats handlar om hur människor ställer upp och ger en som tidigare misslyckats en ny chans. Det är på sitt sätt kongenialt med Filemonbrevets budskap. Bakom tonårsjargongen finns både temat misslyckande - ny chans och det angelägna i att ställa upp för en kamrat. Dessa båda formuleringar kan med en mera teologisk terminologi sägas vara inrymda i temat skuld - försoning.

Christer, N3A

"De' e' bråttom nu. För snart sitter man där med både fru och barn.

Å, då e're slut. Ja, då e're verkligen slut.

Vad ska' jag med ungar till ?

Jag vill va' fri, fri, fri, fri !

Jag vill ha vårtid nu - aldrig bli 77.

Polarna Kenta och Bencke vill dra ner på sta'n, på ett punkdiskotek. Jag fixar en brud. Vi drar hem till mig. Bruden och jag kramas och dricker té i mitt hem.

Samtidigt åker Kenta fast för braj. Han åker in på kåken på flera dagar. Ett simpelt misstag och så är det adjö och hej.

Snutarna frågar mig om jag vill ta hand om Kenta, annars hamnar han på en ungdomsanstalt för han e' bara 17 år. Inga föräldrar, syskon eller släkt har han. Jag e' 18 år. Jag får ta' hand om honom och nu har han slutat med braj och vi kan leva vidare.

Nu får vi vara fria igen. Hemma hos mig lilar vi plattor.

Vi skiter i politiken och tekniken.

Vi skiter i hela den vuxna världen!"

Kommentar

Här illustreras temat frihet - fångenskap på ett desillusionerat sätt - åtminstone gäller det verbalt.

Friheten innebär exempelvis samvaron med kompisar och musiken.

Att ta på sig föräldraansvar och ingå äktenskap däremot är en ofrihet som man antingen flyr ifrån eller protesterar emot.

Bedömningsgruppens kvalitativa analysresultat

Gymnasiet

Något mindre än hälften av gymnasisterna känner sympati för evangelietexten. De flesta tycker att texten är *lätt*.

Överlag reagerar eleverna negativt på *brevtexten*. De markerar mera ointresse än intresse och säger sig känna antipati för brevet. Texten upplevs som *svår*.

Kategoriseringen av elevuppsatserna har skett med hänsyn till olika tema. Gränsdragningen mellan olika kategorier erbjuder vissa svårigheter. Där samma uppsats kunde ge prov på olika tema har bedömarna sökt stanna för det dominerande temat. Skuld - försoning, ensamhet - gemenskap samt rättvisa - orättvisa utgör enligt bedömningsgruppen för gymnasiet de tema, som mest tydligt framträder i analysen av materialet från de elever som bearbetat *evangelietexten*.

Hos de gymnasieelever som bearbetat *brevtexten* kunde följande tema särskiljas som dominerande enligt bedömningsgruppen: frihet - fångenskap, skuld - försoning samt ensamhet - gemenskap.

* C:a en tredjedel av uppsatserna bedömdes ligga på en tematisk förståelsenivå.

* Samstämmigheten mellan gruppmedlemmarna i analysarbetet ligger på c:a 80 - 90 %.

Grundskolan åk 9.

Sympati och intresse dominerar beträffande evangelietexten, dessutom uppfattas den texten som lättförståelig. Överlag är de känslomässiga elevreaktionerna på *brevtexten* negativa.

Vid den kognitiva analysen dominerar temat ensamhet - gemenskap, skuld - försoning samt rättvisa - orättvisa för *evangelietexten*.

Typiska tema för *brevtexten* är frihet - fångenskap samt skuld - försoning.

* C:a en fjärdedel av uppsatserna ligger på en tematisk förståelsenivå.

* Samstämmigheten inom bedömningsgruppen för grundskolans del ligger på c:a 80 %.

Kvalitativ och kvantitativ analys. Sammanfattande kommentar

Eleverna förefaller att ha reagerat med viss förvåning inför uppgiften att ge uttryck för sina *känslor* inför bibeltexterna. De verkar helt enkelt inte vara vana vid att någon frågar dem om vad de känner inför ett lärostoff och vet inte omedelbart hur de skall svara.

I bedömningen av de emotiva inslagen är man som lärare ibland hänvisad till tvetydiga och implicita uttryck för känslореaktioner. Även ungdomliga jargonguttryck förekommer. Det gäller t.ex. att inte nödvändigtvis förknippa uttrycket "iskall" i ungdomarnas vokabulär med celsiusgrader. Det kan i stället vara fråga om ett mycket positivt laddat uttryck för uppskattning.

Utfallet av bedömningsgruppens kvalitativa analys kan på grund av sådana osäkerhetsfaktorer knappast användas mera än som en allmän bedömning av elevers känslореaktioner inför bibeltext.

Den kvantitativa analysens utfall torde i detta fall, enligt min mening, ge en mera tillförlitlig och differentierad kunskap om elevers känslореaktioner inför bibeltext.

Tillsammans kan de båda analysmetoderna ge oss viktiga informationer både om elevernas känslor inför och förståelse av bibeltext.

De tema som eleverna främst gett uttryck för i sina uppsatser är:

- * ensamhet - gemenskap.
- * skuld - försoning.
- * rättvisa - orättvisa (särskilt beträffande evangelietexten).
- * frihet- fångenskap (särskilt beträffande Filemonbrevet).

Temat *ensamhet - gemenskap* är dominerande både beträffande de elevuppsatser som utgår från evangelietexten och de som utgår från brevtexen. Detta gäller både beträffande den kvantitativa analysen och den kvalitativa analysen.

Temat *skuld - försoning* däremot uppvisar betydande olikheter vid en jämförelse mellan utfallet av den kvalitativa analysen och utfallet av den kvantitativa analysen. Lärarkandidaterna och lärarna i bedömningsgrupperna med sin teologiska utbildning tycker sig återfinna detta motiv som ett dominerande tema i ett flertal uppsatser. Detta har inte sin motsvarighet i elevernas ställningstaganden i det kognitiva testet.

Hur kan denna olikhet i utfallet förklaras?

Flera tänkbara anledningar kan finnas. I enlighet med Ecos tolkningsmodell

kan en förklaring vara den att olika tolkningskoder utnyttjas av elever resp. av lärarkandidater och lärare i tolkningsarbetet. Sådana termer som skuld, återbetalning, försoning etc. har hos elever och uppsatsbedömare olika konnotationer. Även om elever och lärare använder samma termer avser man olika saker med det man säger.

Genom sina teologiska studier och vetenskapen om att den text som utnyttjas som bas för uppsatsarbetet är en bibeltext har bedömarena utnyttjat även teologiska koder i tolkningen av elevuppsatsernas budskap. Då har exempelvis motivet skuld - försoning framträtt som dominerande i uppsatserna - detta trots att eleverna på det medvetna planet inte accepterat att motivet skulle vara framträdande i bibeltexten. Det finns med andra ord anledning att i uppsatserna räkna med en omedveten kommunikation från elevernas sida. De kan där i detta fall ge uttryck för en "riktigare" tolkning än när de ställs inför ett val mellan tolkningsförslag i form av ett antal propositioner.

Eleverna saknar helt eller till stor del en teologisk kod i sitt tolkningsarbete. Det visas i det kognitiva testet där de antagligen förknippar begreppet skuld med pekuniära problem och då tycker de inte att bibeltexterna handlar just om det. Skuld i en vidare moralisk och möjligen religiös mening ger de däremot uttryck för nära de skriver sina berättelser med utgångspunkt från bibeltexterna. Denna brist på samstämmighet i det kvantitativa resp. kvalitativa testets utfall är ett viktigt memento för läraren i bedömningen av elevernas bibelförståelse.

I detta sammanhang är det även av betydelse att peka på författarens resp. tolkarens ideologiska kontext för tolkningen.³¹ Det är den som avgör vilka koder resp. subkoder som skall uteslutas i tolkningsprocessen och vilka som skall aktiveras. Den påverkar det perspektiv i vilket tolkaren uppfattar texten. Räknar man alltså med att tolkningsprocesser leder till olika tolkningsresultat beroende på olika uppsättningar koder och ideologiska kontexter hos lärare och lärarkandidater å ena sidan och eleverna å andra sidan kan det olika utfallet i det kvantitativa testet och det kvalitativa testet få sin förklaring.

Vill man öka elevernas bibelförståelse är det alltså lärarens uppgift att medverka till att eleverna förvärvar sådana tolkningskoder, som kan fånga in bibeltexternas budskap som helhet, d.v.s. även texternas religiösa dimensioner.

Temat *rättvisa - orättvisa* är en ny kategori som den kvalitativa analysen lyft fram. Den finns inte medtagen i det test som utnyttjats för kvantitativ analys helt enkelt av det skälet att det vid en preliminär bedömning inte ansetts vara typiskt för just dessa bibeltexter.

Eleverna tycks däremot i stor utsträckning uppfattat ett sådant motiv i

bibeltexterna. Med patos engagerar man sig i rättviseproblematiken t.ex. när man följer mötet mellan den äldre brodern och fadern. Bibelns skildring om hur fadern bara tycks stryka över och gå vidare beträffande den yngre sonen, samtidigt som den äldre inte får någon utdelning av att ha skött sig och utfört sina plikter i hemmet. Det är inte rättvist i ett tonårsperspektiv, åtminstone inte när man först möter texten. I flera uppsatser påpekas också att den som gjort sina misstag åtminstone skall visa att han ändrat sig innan vederbörande blir helt accepterad igen.

För att möta eleverna i deras spontana förståelse av bibeltexten - särskilt lukastexten - är det väsentligt att även behandla detta motiv i undervisningen, även om det inte ligger särskilt nära till hands utifrån exegetiska utgångspunkter. Det är däremot ett viktigt tema för eleverna i mötet med bibeltexten, något som alltså den kvalitativa analysen gjort oss uppmärksamma på.

Elever och personlig tro

Det kan sägas vara övertygelser (eng. convictions) och föreställningar (eng. ideas), som tillsammans konstituerar människans tro eller livsåskådning. Vår livsåskådning eller tro innehåller komponenter både av det, som man intellektuellt kan redogöra för och sådant, som endast indirekt kommer till uttryck i det man säger och gör. Detta kommer jag att utveckla närmare i den exegetiska analysen, men redan här finns det anledning att något antyda frågorna om elever och en personlig tro.

Övertygelser utgörs ofta av sådant som man upplever som självklart. Varje människa kan sägas ha ett sådant knippe av övertygelser. Så ter det sig t.ex. som helt självklart för bibelns människor att Gud skapat världen. På motsvarande sätt utgår den som har en materialistisk livsåskådning - t.ex. marxisten - från att mänsklig intelligens i princip kan rationellt förklara skapelsens början utan att därvid behöva räkna med någon gudomlig makt. Det är sådana övertygelser och relationerna mellan dessa övertygelser, som utgör fundamentet för människans religiösa tro eller för hennes profana livsåskådning.

Föreställningar om livet och dess villkor ingår på det medvetna planet i människans tro eller i hennes livsåskådning. Om dessa föreställningar kan man argumentera utifrån rationella överväganden. Det material som i enkäten behandlats med kvantitativ analysmetod ger oss informationer just om sådana föreställningar, som eleverna förknippar med bibeltexterna. Dessa föreställningar ligger på det kognitiva plan, där man kan tala om falska eller sanna utsagor. Bibeltexternas mening bedöms här utifrån rent förnuftsmässiga överväganden. Därvid markerar eleverna - efter sin textanalys - det tolkningsalternativ

som de bedömer mest sannolikt vara en rimlig tolkning. För den delen av enkäten behöver man inte avslöja särskilt mycket av sin egen tro.

Ger då enkätsvaren ingen information om elevernas egen personliga livs-
åskådning eller tro ?

En jämförelse mellan det kvantitativa resp. det kvalitativa testutfallet är här av intresse. Så föreligger t.ex. vid tolkningspropositionen "vara skyldig och måste betala igen" olika utfall beroende på om man bedömer elevernas svar med hjälp av kvantitativ eller kvalitativ metod. Endast en minoritet av eleverna (37 %, n=356) har enligt den kvantitativa analysen lämnat rimliga tolkningssvar vid denna proposition.

Däremot anser bedömningsgruppen att just temat skuld - försoning tillhör dominerande temata i elevuppsatserna. Samma elevgrupper kan alltså sägas reagera olika.

Hur kan en sådan olikhet förklaras?

Ett möjligt svar kan vara det att uppsatserna på ett djupare sätt än frågorna i det kvantitativa testet ger eleverna möjlighet att uttrycka sin potentiella tolkningsförmåga. Det skulle i detta fall kunna tyda på att de genom uppsatser indirekt och måhända omedvetet för dem själva förmår att gestalta en tolkning som de på det kognitiva planet inte kan redogöra för. Uppsatserna kan i detta sammanhang möjligen också sägas ge uttryck för kommunikation kring frågor som har med deras egen tro eller livsåskådning att göra.

Med utgångspunkt i bibelberättelserna förefaller majoriteten av de elever som förstått texten på ett tematiskt plan ha gett uttryck för sådana livsfrågor som ensamhet - gemenskap, frihet - fångenskap, skuld - försoning och rättvisa - orättvisa. Dessa polära begrepp och vad de står för kan ses som delar i det knippe av övertygelser, som hos eleverna är på väg att ta gestalt i deras egen livsåskådning, deras egen tro.

Exemplet rättvisa - orättvisa som vissa elever med patos ger uttryck för torde knappast svara mot samma engagemang för rättvisa just i de bibeltexter de läst. Eleverna förefaller mera ha läst in i bibelns budskap något typiskt för deras egen övertygelse, deras egen tro. Detta ger en antydning om att vi här ställs inför resultatet av en elevernas egen aktivering av sin personliga tro eller livsåskådning.

En sådan bearbetning av tros- och livsfrågor framstår som väsentliga inslag i religionsundervisningen. Detta behöver ske i anslutning till skolans bibel-

undervisning. Den kristna tron sådan den framställs i centrala bibeltexter behöver eleverna få möta på ett så klart och adekvat sätt som möjligt. Kännedom om den kristna tron är viktig både ur kulturell och historisk synpunkt.

Viktor Svanberg, känd agnostiker och litteraturvetare, inpräntade hos sina litteraturstudenter vikten av att läsa bibeln för att kunna förstå den klassiska svenska och internationella litteraturen. Även i uppbyggnaden av en personlig livsåskådning, en personlig tro, är det av grundläggande betydelse att skolans elever får möta bibeltexterna i dess flerdimensionella karaktär. I den exegetiska och metodiskt - didaktiska delen av mitt arbete återkommer jag till riktlinjer för en tematisk bibelundervisning, som även beaktar bibeltexternas trosdimension. En sådan undervisning blir meningsfull först om den planeras och genomförs under beaktande av elevers känslor för och förståelse av bibeltext så som detta kommer till uttryck i "Tonåringar tolkar Bibeln". Min undersökning skall alltså ses inte enbart som ett isolerat arbete. Den är insatt i ett alltmåra angeläget forsknings- och undervisningssammanhang, där bibelns centrala roll religiöst och kulturellt får förnyad aktualitet.

Del II

Filemonbrevet

En exegetisk undersökning

Inledning

Min empiriska undersökning, del I, har visat hur sekulariserade grundskole- och gymnasieelever känslomässigt upplever och vad de intellektuellt förstår av bibeltext. I denna del av mitt arbete går jag vidare och gör en exegetisk undersökning av Filemonbrevet. Som sagts i inledningen¹ följer sedan en didaktisk / metodisk del, där jag kommer att dra praktiska konsekvenser av elevstudiet och den exegetiska undersökningen.

Det exegetiska arbetet är på detta sätt insatt i ett mindre vanligt empiriskt och didaktiskt / metodiskt inriktat forskningssammanhang, vilket i viss mån även kommer att påverka mitt sätt att arbeta exegetiskt.

På såväl grundskolans högstadium som på gymnasiet skall urkristendomen enligt gällande läroplaner behandlas.² I det sammanhanget blir Paulus genom sina brev av central betydelse och det blir för många elever den första bekantskapen med honom och vad han skrivit. Möjligen känner man till några lösryckta paulinska uttalanden om kvinnans roll i gudstjänstlivet. Hur kristendomens främste missionär och församlingsbyggare i övrigt genom sin undervisning lagt en teologisk och idémässig grund för kristendomen vet man däremot litet om.

På den begränsade tid som står till förfogande för behandlingen av urkristendomen i skolan har jag valt att utgå från det korta Filemonbrevet. Redan Deissmann insåg den pedagogiska fördelen med att starta paulusstudiet med just Filemonbrevet: *"Wer den intimsten Charakter der Paulusbriefe am leichtesten kennen-lernen will, darf nicht mit dem jetzt am Anfang des Corpus Paulinum stehenden Römerbrief beginnen...Man sollte besser mit dem Philemonbrief beginnen"*.³

Brevet är strukturellt uppbyggt som de stora församlingsbrevens med ingress, huvuddel och avslutning och på typiskt paulinskt manér kombineras en teologiskt argumenterande del med en förmanande del.⁴

Brevet handlar om slaven Onesimos som rymt och under sin flykt hos Paulus blivit omvänd till kristen tro. Nu förbereder Paulus hans återkomst tillbaka till ägaren Filemon. För att underlätta mötet mellan den förrymde slaven Onesimos och slavägaren Filemon skriver Paulus brevet. Här möter vi alltså enskilda människor insatta i konkreta sociala förhållanden under första århundradet.

Filemonbrevet har teologiskt sett betydligt flera kvaliteter än vad många tidigare insett. Detta har också på sistone blivit uppmärksammat av vissa kommentatorer. Så säger t.ex. Stuhlmacher: *"Historisch und theologisch ist er von erhebli-*

*chem Interesse weil er uns an einen delikaten Problemfall erkennen und nachvollziehen lässt, wie der Apostel sein Rechtfertigungsevangelium und seine Konzeption von der christlichen Gemeinde als dem einen Leib des Herrn in den praktischen Lebensvollzug einer christlichen Hausgemeinde hinein verantwortet."*⁵

Det finns alltså flera skäl för att Filemonbrevet kan fungera som en användbar text för introduktion såväl i urkristen tidshistoria som i urkristen tro och etik. Framför allt förefaller brevet vara teologiskt intressant i de delar, som behandlar innebörden i kristen tro och förhållandet mellan kristen tro och denna tro som grund för etiskt-sociala och praktiska åtgärder. Dessutom — och det är i detta sammanhang inte minst viktigt — vill jag pröva om brevet kan i en lässituation som är en helt annan än den ursprungliga öppna sig för meningsfulla tolkningar av livsfråge- och troskaraktär för nutida läsare.

Vår tids grundskole- och gymnasieelever tycks i viss mån kunna förstå brevets budskap redan vid en första genomläsning av brevet, vilket framgår av min empiriska undersökning i del I.⁶ Man kan därför hos tonåringar räkna med viss förmåga även till tematisk⁷ förståelse i mötet med denna bibeltext. Den förmågan behöver dock hos vissa elever förvärras och dessutom generellt fördjupas hos eleverna. Dessutom framstår möjligheten till en symbolisk⁸ förståelse av texten hos eleverna som en utmaning för lärare och lärarutbildare.

Olika sätt att nalkas bibeltext vid tolkning

Få texter har varit och är fortfarande föremål för fler former av tolkningsarbete än bibeltexter. Därvid har olika sidor och nivåer av texterna aktualiserats i vitt skilda läskontexter.⁹

Inom biblisk exegetik vid universiteten tillämpas vanligtvis någon form av historisk tolkningsmetod. Syftet med det exegetiska arbetet är härvid att så troget som möjligt söka tolka vad bibeltexten sade i sin ursprungliga historiska situation till de ursprungliga adressaterna. Därvid kan forskningen ha ett antal olika inriktningar. Man kan exempelvis vilja kartlägga den tradition som ligger bakom den litterärt fixerade texten och låta forskningen få en traditionskritisk karaktär. Eller också fokuserar man bibeltexternas litterära genrer och deras historia i formkritiska undersökningar. Idag är det dessutom vanligt att olika strukturanalytiska, psykologiska och sociologiska teorier utnyttjas för belysning av texternas innehåll.¹⁰

Texttolkning med tanke på tillämpning i modern religionsundervisning bör, enligt min mening, såväl uppmärksamma texternas tillkomstsituation som dess mottagande av de ursprungliga adressaterna kombinerat med ett uppmärksammande av textens nutida mottagare, d.v.s. i detta fall i första hand religionslärare och elever i grundskola och gymnasium. Denna dubbla inriktning av texttolkningen mot dåtid och nutid innebär att man redan i det exegetiska arbetet bör sträva efter att bedriva bibelexegetik så att det arbetet inte exklusivt inriktas på förståelse av tillkomstsidan d.v.s. texternas uppkomst, ursprungsmiljö, författarfråga etc. Förhoppningsvis bör indirekt en medvetenhet om exegetikens kommande koppling till metodik och didaktik medföra en ökad känslighet även för de komponenter och dimensioner i bibeltexterna, som kan finna en applicering även hos nutida mottagare i en helt annan läskontext.¹¹

Såväl inom litteraturvetenskap som exegetik har man mer och mer kommit att ägna ökad uppmärksamhet åt mottagarinriktad tolkning.¹² I Sverige känner vi den inriktningen inom litteraturvetenskapen exempelvis från Tema Kommunikation, Linköpings Högskola, med prof. Gunnar Hansson som ansvarig ledare.¹³ Hans medarbetare Cai Svensson har nyligen i sina empiriska texttolkningsstudier visat på olika strategier för tolkning av litteratur och i särskilda undersökningar även använt sig av bibeltext.¹⁴ Det arbetet är präglad av en "strategiskt - konstruktivistisk" grundsyn och inriktat på nutida mottagare och nutida mottagarsituation. Grundsynen återspeglas t.ex. av följande påstående: "Texters innebörder, liksom alla andra innebörder, kan ses som resultat av förhandlingar mellan individer och tolkningssamfund, sociala konstruktioner på basis av vad individer och grupper av individer håller för sant och väsentligt".¹⁵

Med tolkningssamfund menas här människor, som har väsentliga tolkningsstrategier gemensamma. De ingår i ett slags (tolknings-)gemenskap, som påverkar den enskilde tolkaren i valet av tolkningsstrategier.

I anslutning till Fishs situationsteori¹⁶ tänker sig förf. att "det faktum att läsaren identifierat texten framför sig som bibeltext (vilket mestadels är oproblemiskt) innebär att han från den stunden får sin läsning bestämd av ett antal intressen, värden, normer, mål och underförstådda handlingsmönster. Han är behärskad av ett religiöst-bibliskt förståelsesystem som utgörs av en uppsättning regler och procedurer som bildar bibeltexter."¹⁷

Tre olika huvudstrategier har Cai Svensson kunnat urskilja i olika elevgruppers arbete för att skapa mening i poetiska texter liksom i bibeltexter: bokstavlig tolkning, tematisk tolkning och symbolisk tolkning.¹⁸

De olika tolkningssätten (-strategierna) kan något mera preciserat beskrivas på följande sätt:

1) *En bokstavlig tolkning* hör hemma på textens ytplan. Tolkningen av bibeltext begränsad till detta plan blir gärna atomistisk. Den återger vad som redan uttryckligt finns utsagt i texten. Den bokstavliga tolkningen ger inte uttryck för textens helhetsinnebörd. Läsarens förhållande vid tolkning på den nivån är främst präglad av passiv registrering utan självständig bearbetning av texten.¹⁹

2) *En tematisk tolkning* kännetecknas däremot av att en sammanfattande helhetsinnebörd eller organiserande princip föreslås för tolkningen. Utgångspunkten och ämnet för det sammanfattande påståendet är ett element (bild, föremål, situation, etc) uppfattat som *typ* och berör en ytpöng eller gåta. Den tematiska tolkningen beträffande bibeltext kan vara profant generaliserande eller religiöst tematiserad.²⁰

3) *Symbolisk tolkning* avser den mest avancerade tolkningsstrategien. Den innebär en form av "sammanfattande påstående med underförstått eller uttryckligt analogiskt (ett-till-ett) överförande av det / de symboliska elementet / elementen till ett annat eller andra särskilda föremål, bild/bilder, handlingar som det antas representera. Förhållandet mellan symbol och symboliserat baseras ytterst på likhets- och närhetsrelationer. Utgångspunkten och ämnet för det sammanfattande påståendet är ett element (bild, föremål etc.) uppfattat som symbol." "Havet" t.ex. kan stå som tecken för Atlanten och som symbol för döden i en symbolisk tolkning.²¹

Generellt gäller att denna forskning är präglad av ett ensidigt nutidsinriktat

mottagarperspektiv. Att bibeltexterna också är historiska dokument har inte i dessa läsundersökningar särskilt beaktats. Som ovan antytts kommer däremot min undersökning som helhet, genom att den är insatt i ett bredare exegetiskt och pedagogiskt perspektiv, med nödvändighet att inriktas även mot en historisk förståelse av bibeltexten. Detta betyder också att jag ger en något annan innebörd än Svensson åt de olika tolkningsbeteckningarna när jag använder dem i min undersökning.

I min exegetiska undersökning använder jag inte bara en mera traditionell tolkningsmetod. Jag vill även fråga efter tematik och underliggande tankemönster i texten som också rimligen kan antas ha förelegat hos adressaterna. Det sättet att bedriva exegetik väntar jag mig vara fruktbart för mitt metodiska arbete. Det innebär att i det historiskt-exegetiska tolkningsarbetet kommer den ursprungliga brevkommunikationen att belysas. Jag kommer bl.a. att behandla genrefrågor och socio-kulturella frågor.

Vissa fenomen av t.ex. språklig, historisk, social, ideologisk och religiös karaktär, som kan tänkas tillhöra uppbyggnaden av det kodsystem, som Paulus utnyttjat för att nå sin avsikt med brevet och de ursprungliga adressaternas tolkning av budskapet, kommer att beaktas.²²

Redan i den ursprungliga kommunikationssituationen är brevet adresserat till mer än en mottagare. Filemon nämns uttryckligen som direkt adressat. Samtidigt finns emellertid även den församling som samlas i hans hus nämnd som medadressat. Det finns därför anledning att räkna med möjligheten att Paulus redan genom den dubbla adresseringen tänkte sig att samma text skulle kunna tolkas åtminstone i vissa avseenden på något olika sätt redan när det lästes första gången.

Därför är det kanske inte bara Onesimos-fallet, som behandlas i Filemonbrevet. Genom sin form, sin argumentationsföring och sin argumentationsgrund²³ kan brevet redan i den ursprungliga kommunikationssituationen också ha berört frågeställningar av mera allmänt intresse än det som rör det direkta mottagandet av den förrymde slaven.

Att de apostoliska breven tidigt spreds mellan olika församlingar är ett välbekant faktum.²⁴ När brevet redan efter några årtionden lästes i församlingen i en ny läskontext handlade det för dem säkert inte i första hand om Onesimos återkomst utan om något mera allmängiltigt. Frågan är då vilket det mera allmängiltiga teologiska eller etiska budskap är som s.a.s. levde vidare i första hand i nytestamentlig tid.

Den frågan är av intresse för såväl min exegetiska undersökning som det metodiskt / didaktiska arbetet. Det innebär att texten i min undersökning analyseras ur flera perspektiv. Först ett försök att analysera texten i den ursprungliga kommunikationens perspektiv, därefter ur nutida mottagares perspektiv: "a text cannot be interpreted from a perspective different from the original author's. Meaning is understood from the perspective that lends meaning to existence. Any other procedure is not interpretation but authorship. Every act of interpretation involves, therefore, at least two perspectives, that of the author and that of the interpreter."²⁵

Min uppgift i del II är alltså dubbel. Förutom att tolka bibeltexten som ett av Paulus avsett och uttryckt budskap, vilket i stort sett förutsätts ha blivit uppfattat av Filemon och församlingen i hans hus i enlighet med Paulus intentioner vill jag genom det exegetiska arbetet skapa förutsättning för att låta eleverna i sin tolkning i en helt annan läskontext nå fram till en textförståelse som inte stannar vid

textens ytplan utan även innefattar möjlighet till förståelse för den i texten föreliggande argumenteringen och dess underliggande argumentationsgrund.²⁶ Därigenom bör de kunna tillägna sig en beredskap för en fördjupad tolkning av en tvåtusenårig texts budskap idag (del III).

Jag utnyttjar också en tredelning av texttolkning men benämner och definierar de olika kategorierna för mitt specifika syfte något annorlunda än Cai Svensson. Följande indelning använder jag mig av:

1) *Litteral tolkning*

Med litteral tolkning menar jag, i likhet med vad som ovan sagts om bokstavlig tolkning, en tolkning som är inriktad på textens ytplan.²⁷ Den tolkningen utmärks av att uppmärksamheten är faktainriktad och stannar vid det explicit utsagda. Det explicit utsagda har vid den litterala tolkningen en benägenhet att uppfattas statistiskt. Detta betyder bl.a. att bibliska föreskrifter givna i en bestämd socio-kulturell kontext enligt denna tolkningsstrategi skall tolkas på identiskt samma sätt oavsett läskontext. Detta om man förutsätter ett läge där man i en ny läskontext skall tillämpa texten.

En förståelse på denna nivå är i och för sig viktig och kan vara en nödvändig förutsättning för en tolkning av textens djupare innebörd. Stannar däremot tolkningen på ytplanet leder det lätt till en atomistisk och rigid textförståelse.

2) *Tematisk tolkning*

Den tematiske tolkningen av i detta fall Filemonbrevet hör nära samman med författarens argumentföreläggning, vilken tycks ske i anslutning till dåtida retoriska regler. Det är alltså en tolkning som går in under textens ytplan och söker efter textens tematik, som kan vara av profan eller religiös / teologisk karaktär. Det som utmärker en tematisk tolkning är att man ger en sammanfattande helhetsinnebörd av texten genom någon form av generalisering, abstraktion, konstruktion eller uteslutning av vad som sägs om "händelser" (events) i texten. (Inom semiotiken kan även t.ex. begrepp, idéer, liksom handlingar betecknas som "händelser"²⁸).

Vid tematisk tolkning, liksom vid annan tolkning, gäller det att observera texters öppenhet för olika tolkningsmöjligheter. Flera motiv eller tema kan finna starkare eller svagare stöd i texten. Ett visst tema kan i en viss läskontext upplevas viktigare än andra tema (Jmf. *Wirkungsgeschichte*²⁹). Hur man ur en given text med hjälp av några huvudregler (Generalization, Zero, Construction och Deletion) kan frilägga olika tema har bl.a. van Dijk visat.³⁰ Med dessa reglers hjälp kan man – på ett mer än intuitivt sätt – komma åt texters tema. Hur tematiken i Filemonbrevet kan bestämmas kommer jag senare att visa.³¹

I religionsundervisningen, där tolkningen sker tillsammans med läsare med i huvudsak profan referensram, är det lätt att tematiken får en profant generaliserande livsfrågekaraktär. Detta är i och för sig viktigt. Det behövs emellertid i skolans bibelundervisning även en inriktning som söker göra rättvisa åt bibeltexten som trosdokument och därmed får man också en religiöst / teologiskt generaliserande prägel av tematiken.

Någon klart fixerad gräns mellan tolkning av typen religiöst inriktad tematik och en symbolisk bibeltolkning finns enligt min mening inte.

3. *Symbolisk tolkning eller trostolkning*

Symbolisk bibeltolkning är för mig en form av trostolkning som går ännu längre mot den underliggande grunden för framställningen än vad fallet är vid tematisk tolkning. Beträffande Filemonbrevet, som är en argumentativ text, är det med andra ord vid symboltolkning främst fråga om den teologiska och trosmässiga grund som kommer till uttryck och som argumentationen ytterst vilar på.

Vid symbolisk tolkning av argumentativ typ gäller det därför att inte bara observera textens tankeföring. Det gäller även att söka komma åt mera djupt liggande trosföreställningar knutna till den religiösa / teologiska tematiken.

Hur den symboliska tolkningen utformas blir i sin tur beroende av hur man fattar innebörden i det mångtydiga begreppet tro. Man kan göra en åtskillnad mellan tro å ena sidan i betydelsen teologi, tankemässig bearbetning och organisationen av trosinnehållet och å andra sidan tro i betydelsen livshållning grundad på föreställningar (eng. ideas) och övertygelser (eng. convictions).³² Tron sådan vi möter den i bibeltext kan beskrivas som ett slags organisationsprincip, som ger sammanhang och innebörd åt texten. Detta sker bl.a. med hjälp av metaforer och symboler.

Filemonbrevet kan beskrivas som båret av ett grundläggande mönster, Paulus och läsarnas kristustro. Den tron omfattar både föreställningar och övertygelser. Tron har därmed en objektiv sida som kan beskrivas, idéer, föreställningar, vilka pedagogiskt kan läras ut och dessutom en grundläggande personlig sida, övertygelser.³³ Det är i det senare fallet fråga om ett knippe av övertygelser som s.a.s. bär upp den troendes föreställningar. Den aspekt av tron, som utgörs av dess egenskap att vara grundläggande livshållning och existentiell övertygelse tycks i regel inte vara föremål för den troendes egen analys. Tillsammans utgör övertygelser och föreställningar människans tro.

Tro i här nämnda betydelse ger kraft och färg åt argumentationen i Filemonbrevet. Den styr Paulus eget liv och han hoppas att också adressaternas tankar och gärningar skall präglas av deras gemensamma tro.

Såväl i det exegetiska liksom i det ämnesdidaktiska arbetet och i skolans bibelundervisning bör tron i båda här nämnda dimensioner beaktas. Det är sakligt befogat att hos eleverna söka skapa en förståelse även för den bärande religiösa livshållningen i bibeltext. Detta är givetvis något helt annat än att försöka överföra eller tvinga tro i någon form på eleverna. Däremot bör undervisningen få en sådan utformning att eleverna ges möjligheter att själva bearbeta även trosfrågor och utifrån sina personliga förutsättningar låta en personlig tro växa i samspelet med skiftande ideologier och religioner. Dessa senare i sin tur bör givetvis få en så rättvisande presentation som möjligt och detta innefattar även vad som kan beskrivas som religionernas och ideologiernas trosdimension.

Som tidigare påpekats är mitt arbete insatt i ett didaktiskt / metodiskt sammanhang. Därför blir en exklusiv eller huvudsaklig inriktning på nutida läsare / tolkare otillräcklig. Det blir för mig med ovan angivna målsättning angeläget att även rikta uppmärksamheten mot avsändaren, d.v.s. i detta fall bibelförfattaren och de ursprungliga mottagarna. Först genom ett uppmärksammande av båda dessa perspektiv kan, enligt min mening, ett solitt underlag skapas för bibelundervisningsmetoder, som både gör rättvisa åt bibeltexten som historiskt dokument och åt nutida tolkare med sina livsfrågor.

Mot bakgrund av min empiriska undersökning kan man se att en mindre del av eleverna klarar av att på egen hand upptäcka bibeltextens livsfrågeinriktade, tematiska dimension huvudsakligen i profan tematisk mening. Däremot kan de generellt sett inte på egen hand tolka texterna i ovan angivna symboliska betydelse, d.v.s. en tolkning som även inbegriper textens av den grundläggande kristustron burna dimension.

Något om brevets socio-kulturella kontext

Avsändar- och mottagningsort

Kontext i vid mening kan sägas vara den miljö i vilken ett budskap fungerar.³⁴ Då har man vidgat begreppets betydelse i detta fall från textuell kontext, det som ibland kallas ko-text³⁵ till den socio-kulturella kontext i vilken Filemonbrevet ursprungligen fungerade som skriftligt budskap. I detta senare fall är det helt enkelt fråga om den miljö i vilken författare resp. ursprungliga läsare befann sig, d.v.s. den miljö där vi återfinner Filemon och den församling som samlas i hans hus.

I den ursprungliga textkommunikationen möter vi Paulus som författare. Själv var han född stadsbo och förlade sin verksamhet praktiskt taget helt och hållet till städerna, ofta till dem som var belägna längs de stora handelsvägarna. Både avsändarmiljön och mottagarmiljön är i det här fallet stadsmiljöer i det romerska riket. När han skrev brevet satt han i fängelse.

Någon enighet om platsen och tiden för brevets avsändande finns inte bland kommentatorerna. Tre platser brukar nämnas som tänkbar avsändningsort: Caesarea, Efesos och Rom.³⁶

I Caesarea var Paulus fånge ett par år i slutet av 50-talet.³⁷ I Efesos verkade Paulus ungefär åren 53-56 och under den tiden kan han mycket väl ha varit fånge (jmf. t.ex. 2 Kor 11:23). I Rom vistades Paulus som fånge åtminstone ett par år i början av 60-talet.

Det som talar för att Rom skulle vara den sannolika platsen för Paulus fångenskap vid detta tillfälle är att Rom mer än Efesos är en lämplig plats att gömma sig i för en förrymd slav som Onesimos. Antagandet att Rom skulle vara avfattningsorten stämmer med den äldsta traditionen.³⁸ Det skulle tyda på att brevet möjligen skrevs i Rom under första hälften av 60-talet.³⁹

Större enighet råder bland forskare beträffande mottagarorten. Brevmottagarna var bosatta i Lykoosdalen, ett tjugotal mil öster om Efesos.⁴⁰ Städerna Laodikeia, Hierapolis och Kolossai bildade en trekant med ett par mils avstånd mellan städerna. Administrativt hörde de till den romerska provinsen Asien med Efesos som provinshuvudstad och med en konsul som högste ämbetsman.⁴¹

Av städerna där var Laodikeia den viktigaste på Paulus tid. Inskriptioner därifrån och från Hierapolis visar att affärs- och konstnärsföreningar fanns där.⁴² Framför allt var ullindustrin viktig med en rad yrkeskategorier direkt eller indirekt knutna till industrin. Vävare, skräddare, nålmakare, liksom smeder och trägårdsarbetare t.ex. nämns som vanliga yrken.⁴³

Provinsen Asien levde under första århundradet efter republikens fall i

förhållandevis god välmåga. Detta gäller framför allt Efesos men även städerna längre in i landet. En karavanväg mot Syrien gick genom området med ökade möjligheter till handel. Vägarna underhölls bra av de romerska myndigheterna både av administrativa och militära skäl.

Mycket diskussion har rått kring de paulinska församlingarnas sociala struktur. Deissmann t.ex. menar att den fick sin prägel av att medlemmarna tillhörde proletariatet.⁴⁴ Å andra sidan har t.ex. J E Judge pekat på att påfallande många kristna tillhörde de högre samhällsklasserna.⁴⁵

I ett nytorkommet arbete av W Meeks pekar förf. på det omöjliga att med större exakthet ge en differentierad bild av de paulinska församlingarnas sociala struktur.⁴⁶ Tentativt tecknar han dock en bild av en kristen församling, där folk från skilda sociala kategorier är förenade. Den extrema toppen saknas d.v.s. aristokrater, senatorer etc. och likaså folk från den absoluta botten d.v.s. hyrda lantarbetare, åkerbruksslavar. Det är mellannivåerna i samhället som tycks vara mest representerade.⁴⁷

Dessutom fanns ett antal slavar vars proportionella andel i församlingarna är omöjlig att ange och den har förmodligen också i hög grad varierat från plats till plats. Att även slavar omfattades av evangeliets erbjudande om delaktighet i andligt liv tillsammans med människor ur andra samhällsskick var generellt sett uppseendeväckande i dåtiden.⁴⁸

Sammanfattningsvis tycks en paulinsk församling i stort sett ha representerat genomsnittet av dåtida stadsbefolkning.

Formella och språkliga iakttagelser

Paulinsk brevform

Brevet till Filemon är det kortaste av de bevarade paulinska breven och består av endast 25 verser. Trots sin relativa korthet är det till sin form uppbyggt på samma sätt som de större teologiskt grundläggande breven och består av inledning, praescript (1-3), en tacksägelse- och förbönsdel (4-7), brevets corpus med vädjan (8-22). Till detta kommer i enlighet med paulinsk brevkonvention ett brevslut (23-25).

Dispositionen svarar i stort sett mot vad som gäller för samtida antika brev. Paulus utnyttjar tämligen självständigt den antika brevformen. Han utvidgar den t.ex. både beträffande den inledande hälsningsdelen och även avslutningsdelen. Det korta hälsningsordet "frid" ("fred") i dåtida judiska brev utvidgas och kombineras således till "nåd och frid från Gud vår fader och herren Jesus Kristus." Flera brevtagare än vad som är vanligt i antika brev nämns i inledningen: Filemon, Apfia, Archippos och församlingen i Filemons hus.

I brevavslutningen nämns ovanligt många personer, jämfört med förhållandet i antika brev. Markus, Aristarchos, Demas och Lukas omnämns. På detta sätt kommer brevet att framstå inte enbart som ett privatbrev utan även som ett församlingsbrev.⁴⁹

Retorisk strategi

Medvetet eller omedvetet tycks Paulus bygga upp sitt brev i linje med retorikens anvisningar för bevisföring sådan vi möter den hos Quintilianus, Cicero m.fl.⁵⁰

Vi kan inte med säkerhet påstå att Paulus fått metodisk träning i retorik under sin utbildning. Visst fanns det hellenistiska synagogor, där Paulus skulle ha kunnat möta en sådan undervisning⁵¹ och talekonst var ett centralt inslag i dåtidens bildningsideal även i städer som exempelvis Tarsos och Jerusalem.⁵² Han kan emellertid också mycket väl vara autodidakt på området och även intuitivt tillämpat retorisk strategi. Vi nöjer oss i detta sammanhang med att påpeka att vissa element i Filemonbrevets innehåll utformats på ett sätt som i alla fall stämmer med dåtida retoriska anvisningar.⁵³

Närheten till retoriken blir uppenbar i hans argumentation, där man möter de vanligaste retoriska formerna *pathos*-, *ethos*-, *utilitas*- och *honestas*argument, som Paulus på ett skickligt och variationsrikt sätt utnyttjar. I argumentationen kan samma argument samtidigt beskrivas som hörande till mer än en av dessa argumentationstyper. När jag i den fortsatta kommenteringen av Filemonbrevet ur retorisk synpunkt föreslår en viss retorisk argumentationstyp utesluter alltså detta inte att även andra argumentationstyper kan gälla.

*Pathos*argument,⁵⁴ d.v.s. emotivt laddade argument, utnyttjar Paulus både i sin beskrivning av sin egen situation, sin relation till Onesimos och sitt förhållande till Filemon. Till de känslor som sådana argument är avsedda att väcka hör bl.a. medlidande.⁵⁵ Han beskriver sig själv både som "Kristi Jesu slav" (δεσμιος Χρ. Ιησ. 1) och som en "gammal" man (πρεσβυτης 9).⁵⁶ Sitt förhållande till Onesimos beskriver han som ett fader - son - förhållande, d.v.s. ett förhållande av stor känslomässig bindning (10). När Paulus nu sänder Onesimos tillbaka är det som om han sände sitt eget "hjärta" (τα εμα σπλαγχνα 12). Underförstått: det är inte utan uppoffring Onesimos nu sänds tillbaka. Såväl inför Paulus som Filemon framstår den förrymde slaven som något mycket mera än en slav. I själva verket är han numera "en älskad broder" till dem båda (αδελφον αγαπητον 16). Ta emot Onesimos så som du skulle ta emot mig själv, manar Paulus (17). Genomgående spelar Paulus på dessa ställen på den känslomässiga bindning som finns mellan honom och Filemon och använder sig alltså av *pathos*argument till Onesimos fördel.

Detta innebär givetvis inte att Paulus i sin textproduktion behöver ha kalkylerat inför olika retoriska valmöjligheter och därefter valt vissa i enlighet med retorikens anvisningar. Paulus tycks i sin argumentering arbeta med en naturlig självklarhet som påminner om retorikerna, något som vi i efterhand kan bedöma utifrån retoriska kriterier.

*Ethos*argument⁵⁷ avser sådana argument som visar på vad som är god sed, rätt och rimligt i ett visst religiöst-socialt sammanhang. Det kräver att talaren själv är en man med god karaktär och *ethos*argument förväntas bli använda på ett lugnt och värdigt sätt.⁵⁸

Paulus hänvisar t.ex. till att han inte behåller Onesimos för egen räkning, utan i enlighet med vad som förväntas av en god samhällsmedborgare sänder han tillbaka slaven till den juridiske ägaren Filemon (12).⁵⁹ Även i reglerandet av de finansiell-

la frågorna utnyttjas ethosargument (18f). Ingen skall kunna hävda att Paulus åsidosätter de (främst finansiella) krav Filemon eventuellt skulle kunna resa i sammanhanget.

Utilitasargument,⁶⁰ d.v.s. argument som visar på nyttan, utnyttjar Paulus i beskrivningen av den hjälp han själv har av Onesimos under sin fängelsevistelse, men som han nu avstår från genom att sända honom tillbaka till Filemon (11). Dessutom, och framför allt, kan denne slav, som tidigare varit så onyttig nu bli till verklig nytta för Filemon, inte bara kortsiktigt utan även på lång sikt (11ff). Det ligger alltså i Filemons eget intresse att t.o.m. med viss tacksamhet ta emot slaven Onesimos, som numera blivit så "nyttig".

I sin betoning av nyttan leker Paulus med ordet οὐννημι "vara till glädje för", "få nytta av" vars rot också möter i personnamnet Onesimos. "Ja, broder, må jag få nytta av dig i Herren" (ναί, ἀδελφε, ἐγὼ σοὺ οὐννῶμεν ἐν Κυρίῳ..).⁶¹ Även ordleken tillhör de retoriska konstmedlen.⁶²

*Honestasargument*⁶³ möter främst i Paulus underfundiga behandling av skuldfrågan. Det är den typ av argument som vädjar till en persons heder. Personer, ofta i en viss överordnad ställning, kan ha speciella förväntningar knutna till den sociala roll som vederbörande innehar. Av den rike förväntas att vederbörande "för skams skull" åtminstone någon gång skall visa den fattige generositet. Filemon förefaller att ha varit relativt välbärgad. För detta talar t.ex. detta att han ägde ett tillräckligt stort hus för att kunna ha plats för en gudstjänstfirande församling.⁶⁴ Dessutom ägde han ett antal slavar.

Förmodligen hade Onesimos i samband med sin flykt bestulit Filemon; om det nu var medel som han var satt att förvalta eller om det var direkt stöld för att finansiera flykten vet vi inte. Även utebliven arbetsinsats kan givetvis betraktas som en form av "stöld". Detta är säkerligen Paulus medveten om i Onesimos-fallet, men han tar inte i klartext upp vad för slags skuld det kan vara fråga om. Han antyder det men i övrigt följer han retorikens anvisning; "Vad som inte kan försvaras bör man ignorera och gå förbi med tystnad".⁶⁵

Indirekt antyder Paulus den ekonomiska skulden och ställer den i relation till den "skuld" Filemon har gentemot Paulus. Med detta menar Paulus den "skuld" som, enligt honom, omvända överlag står i gentemot den som fört dem till kristen tro. Paulus påminner under illa dold påtryckning om sin medverkan vid Filemons omvändelse (19). Om Filemon ändå skulle insistera på ekonomisk vedergällning, tycks Paulus fortsätta, så skall han själv gå emellan och ersätta Filemon ur egen kassa (18 f). Detta borde naturligtvis - gentlemen emellan - aldrig behöva komma på tal. Det är m.a.o. ett starkt honestasargument. Att brevet läses inför kretsen av medlemmar i den kristna husförsamlingen innebär ytterligare en press på Filemon att tillmötesgå Paulus vädjan. Detta faktum är visserligen inget argument, men effekten är rimligen av samma slag som den vi möter i honestasargument.

Paulus tycks alltså betrakta brevärendet som mycket viktigt och utnyttjar därför flera olika konstgrepp, som vi kan kalla retoriska, för att nå sitt syfte.

Vidare förefaller Filemonbrevet vad gäller *dispositionen* i stort sett svara mot de krav som gäller ett retoriskt anförande. Det framgår av följande sammanfattning av brevdelarnas innehåll och funktion.

1 *Salutatio. Hälsningsdel (1-3).*

Verserna 1-3 inleder brevet och identifierar deltagarna i kommunikationsprocessen. Genom sin adressering till husförsamlingen i Filemons hus är detta brev, som påpekats, inte enbart en privatskrivelse. Det är även riktat till den församling som samlas i Filemons hus. Författaren antyder genom sin adressering att brevet har ett ärende till flera personer och är av mera principiell karaktär.

2 *Exordium. Tacksägelse- och förbönsdel (4-7).*

Verserna 4-7 inleds med en tacksägelsedel (4-5) och följs av en förbönsdel (6-7). Det är närmare bestämt ett omnämnande av tacksägelse och förbön, inte tacksägelse eller förbön i direkt tal. I regel brukar Paulus i sina brev redan i tacksägelsedelen antyda sitt huvudärende.⁶⁶

För en talare gällde det att i exordium, innan han framförde sitt egentliga ärende, stämma åhörarna positiva till det budskap som kom, d.v.s. en *captatio benevolentiae*. Detta understryks t.ex. av Quintilianus, som av talaren kräver återhållsamhet i exordiet. Inledningen kan gärna ge sken av att talaren är oförberedd, säger han. "Den gamla regeln gäller (dock) ännu att inget ovanligt ord, ingen djärv metafor, ingen fras från det förgångnas skräpkammare skall utnyttjas i exordium. Ty vår ställning är ännu inte säker, auditoriets uppmärksamhet är fräsch och ålägger oss återhållsamhet. Så snart vi vunnit deras good-will och tänt deras intresse kommer de att tolerera sådan frihet..."⁶⁷

På motsvarande sätt kan Paulus sätt att formulera brevets tacksägelse- och förbönsdel sägas fungera. Det är ett slags exordium som svarar mot retorikens krav och dess funktion är bl.a. att antyda ärendet genom att s.a.s. slå an tonen för vad som följer.⁶⁸ Det är förhållandevis kort, visar känslomässig återhållsamhet jämfört med den följande huvuddelen, och fungerar som en *captatio benevolentiae* gentemot adressaterna.

Tacksägelsedelen byggs här upp kring vad Paulus hört om Filemons tro på Kristus och hans kärlek till "alla de heliga", d.v.s. i första hand medlemmarna i den församling som samlades i Filemons hus (5). Tron och kärleken lyfts därmed tidigt fram i brevet.

Efter att trons och kärlekens roll poängterats blir avsnittets huvudbegrepp termerna "insikt om allt det goda i Kristus", "som den troende äger knutet till begreppen tro och kärlek. (6). Avsnittets tacksägelse- och förbönsdel förbereder teologiskt och på ett antydande sätt brevets praktiskt-etiska huvudärende.

3 *Argumentatio (8-16).*

Denna textdels funktion kan sägas gå ut på att presentera viktiga argument som underlag för det personliga beslut som Filemon (och församlingen) måste fatta beträffande brevets praktiska huvudärende. Det sker i en form som engagerar mottagarnas rättsmedvetande, känslor, nyttosynpunkter och hederskodex (se ovan om *pathos-honestas-ethos*- och *utilitas*argument).

Brevet har ett klart uttalat praktiskt huvudärende, vilket utvecklas i brevets corpus (8-22). Ärendet är primärt av praktisk natur och går ut på att underlätta Onesimos återkomst. Brevet kan därvid sägas fungera som en privat rekommendationsskrivelse med ett åtminstone på ytplanet tämligen enkelt budskap, ungefär: ta emot Onesimos på ett vänligt sätt!

Flera kommentatorer understryker också denna karaktär av praktiskt inriktad skrivelse. Detta har emellertid, enligt min mening, alltför ofta skett med ensidig inriktning på att det är Filemon som privatperson som uppfattas som adressat och att ärendet exklusivt skulle handla om ett tämligen vardagligt etiskt problem.⁶⁹ Men därmed är inte allt sagt om brevets funktion, ens i den ursprungliga situationen, och detta återkommer jag till.⁷⁰

4 Peroratio (17-22).

I denna textdel formuleras i klartext de vädjanden om hjälp från Filemons sida vis-à-vis Onesimos, som utgör brevets praktiska huvudärende:

- a) Vädjan att Filemon skall ta emot Onesimos (17).
- b) Paulus försäkrar att Onesimos skuld skall, om det visar sig nödvändigt, regleras av Paulus själv (18-19a).
- c) Paulus påminner om den "skuld" Filemon befinner sig i gentemot Paulus (19b).
- d) Paulus ber om en tjänst som skall göra honom glad (20).
- e) Paulus ber om husrum för ett besök, som han hoppas kunna genomföra (22).

Genom sin placering sent i brevet och föregått av stark argumentering, som i sin tur grundas på centrala teologiska tankar, bör peroratio ha fått avsedd effekt. Åtminstone tycks Paulus utgå från detta. Han säger sig räkna med Filemons lydnad och att denne t.o.m. skall göra mer än vad Paulus vädjat om. Ordet "lydnad" (υπακοή) tyder på att Paulus i själva verket uppfattar hela framställningen mindre som en vädjan än en uppmaning, befallning. En vädjan kan man tillmötesgå, en befallning lyder man.

Brevslut (23-25).

Till brevslutets funktion hör att framföra hälsningar och att tillsäga adressaterna "nåd från vår herre Jesus Kristus", d.v.s. från deras gemensamme herre. Gemenskapsaspekten uttrycks dessutom genom hälsningar från ett antal namngivna medarbetare.

Chiasmen, verserna 5-7

Förhållandet mellan innehåll och form har i kommentarlitteraturen diskuterats inte minst beträffande vers 5. Vanligtvis uppfattas denna vers som en chiasm.⁷¹ Man skulle då betrakta satsen byggd enligt ett enkelt a b b a - mönster: "Jag har hört:

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) om din kärlek | b) och din tro |
| | som du har |
| b) på Herren Jesus och | a) till alla de heliga |

G Panikulam har observerat att satskonstruktionen från v 5 mycket väl kan vidgas till att omfatta även verserna 6-7.⁷² Han har sett att Paulus tankelinje kan gå från "kärlek" (αγάπη, 5) till "kärlek" (αγάπη, 7) och ha en upprepning av "tro" (πίστις, 5 och 6). Ändå får han bekymmer med begreppet tro, som han för både till uttrycket "på Herren" (προς τον Κύριον) och till uttrycket "på de heli-

ga" (εις παντας τους αγιους). Så tvingas han uppgivet konstatera att detta inte är vanligt för Paulus.⁷³

Enligt min mening blir konstruktionen mindre underlig om man bedömer verserna 5-7 som en utvidgad chiastisk konstruktion, enligt mönstret a b b a b a. Då behöver man inte, som G. Panikulam, föra begreppet tro till uttrycket "på de heliga."

Om vi håller samman verserna 5-7 får vi följande chiasmliknande konstruktion:
"Jag tackar Gud, eftersom jag hört om

- | | |
|--|---|
| a) din <u>kärlek</u> och | b) din <u>tro</u> |
| b) (den tro) <u>som</u> du har på Kristus | a) och (<u>din kärlek</u>) till alla heliga |
| (och beder att:) | |
| b) din <u>tro</u> skall bli verksam ... | a) ty jag har fått mycket glädje och tröst av din <u>kärlek</u> " |

Konstruktionen blir ändå för nutida läsare något underlig, men syftningarna läggs dock rätt genom den sammanhållna tolkningen av verserna 5-7. Det är alltså framför allt vers 7 som uppmärksammas för att chiasmen skall bli förståelig (inklusive förklaringen av αγαπη, "av din kärlek har de heliga hugnats"⁷⁴).

På detta sätt vävs de båda huvudbegreppen kärlek och tro samman. De kommer att utgöra själva grunden för den efterföljande argumenteringen. Kärleken hos Filemon nämner Paulus i odelat positiva ordalag. Dess uttryck vet vi ingenting om men behöver inte nödvändigtvis vara så spiritualistiskt fattad som översättningen kan uppfattas.

Tron ger också anledning till tacksamhet. Samtidigt beder Paulus inför mötet mellan Filemon och Onesimus om att Filemons tro må visa sig verksam i den påfrestning den då kommer att utsättas för (6).

Visst kan man anta att Paulus ordval här till viss del ansluter sig till brevkonvention. Markeringen av en verksam, manifesterad tro är dock ett observandum. Vi tycks här inte bara ha att göra med ett klichéartat uttryck övertaget från allmän kristen tradition. Det är heller inte bara fråga om ett allmänt humanistiskt engagemang och uttryck för allmän vänlighet från en slavägares sida mot en förrymd slav, som Paulus syftar till. Paulus tycks göra Onesimosfallet även till en trosfråga, en andlig fråga. Vid mötet med den förrymda slaven sätts i själva verket Filemons tro på prov — skall den hålla måttet och visa sig verksam i kärlek?

Det handlar emellertid inte bara om Filemon ensam. Brevet är ju också riktat till en vidare adressat. Så får brevet också ett vidare syfte: också för den vidare adressaten gäller det att deras tro skall omsättas i kärlek, i första hand väl i deras attityd till Onesimos, men nog också i ett större sammanhang. Tanken svarar då mot vad Paulus säger exempelvis i Galaterbrevet, där han talar om "en tro som är verksam i kärlek" (πιστις δι αγαπης ενεργουμενη, Gal 5:6).

Argumentföring

Paulus visar i brevets huvuddel, corpus (8-22), hur en verksam tro kan manifesteras i Onesimosfallet. Innan Paulus kommer fram till sin konkreta vädjan i klartext går han emellertid en lång väg i sin argumentation.

vv 8-10

"Därför, fastän jag är en som kommit upp i åren och som därtill är en Kristi Jesu fånge och som med stor frimodighet skulle kunna befalla dig vad som bör göras, så vädjar jag hellre till dig på grund av din kärlek, den kärlek som jag nyss nämnt, beträffande mitt barn, som jag fött i min fångenskap, d.v.s. Onesimos."

"På grund härav", "därför" (διο) är löst anknutet till föregående avsnitt (4-7). Satsen börjar med en participalkonstruktion som kan tolkas koncessivt. Innebörden är att även om Paulus skulle kunna befalla, så avstår han från den möjligheten. I stället binder han Filemon till det goda rykte denne har. Filemon har ju redan visat sig kunna uppträda på ett berömvärt sätt visavi sina trossyskon (δια την αγαπην, 9). Även genom en hänvisning till sin ålder och sin ställning som fånge rimmar framställningen bättre med vädjan än befallning. Detta innebär emellertid inte att han låter Filemon sväva i okunnighet om att det han "vädjar om" är det enda tillbörliga att göra (το ανηκον, 8). Paulus betecknar den nyomvände Onesimos som "ett barn" (τεκνον, 10). Som "ett barn" kan Onesimos inte hanteras hur som helst. Ett "barn" är utelämnat åt sin omgivnings kärlek och omtanke. Hur väl är det då inte för Onesimos att Filemon redan äger en dokumenterad kärlek till sina kristna trossyskon. Här ställs nu Filemon inför ännu en nyfödd broder i Kristus. "Lev då upp till ditt goda rykte gentemot de kristna", tycks Paulus vilja säga. Vad detta konkret innebär säger Paulus ännu inte, bara att hans vädjan gäller Onesimos.

v 11

"Tidigare var han onyttig för dig, men nu är han nyttig både för dig och för mig."

Alla vet ju att Onesimos rykte är skamfilat. Det sticker Paulus inte heller under stol med. Genom kontrasten "onyttig" - "nyttig" (αχρηστον-ευχρηστον, 11) anknäver Paulus till innebörden i namnet Onesimos (= "den nyttige"). Dessutom har Paulus förmodligen redan kunnat bilda sig en uppfattning om den förrymde slavens kapacitet i det arbete Paulus (och Filemon) stod mitt uppe i. Han tycks ha tillräckligt underlag för att kunna ge en god prognos för framtiden beträffande Onesimos. Detta utesluter inte att tyngdpunkten i argumenteringen fortfarande ligger på det teologiska planet. Det är inte på grund av slavens ev. muskelstyrka som "nyttan" bestäms i detta fall. Det är just i praktiserandet av tron och kärleken som också Onesimos nu själv kan leva upp till innebörden i sitt slavnamn.

v 12

"Jag sänder honom nu tillbaka och med honom följer mitt hjärta."

Verbet "sända" står här i s.k. brevaoristform (= "har sänt"). Paulus ser nämligen tidsaspekten utifrån den stund då Filemon läser brevet. Argumentationstekniskt kan Paulus genom konstaterandet att han sänt tillbaka denne Onesimos, som han personligen fäst sig vid, nå effekten både i ett honestas-och ett pathosargument:

a) Han sänder tillbaka Onesimos i enlighet med gällande lagbestämmelser, som reglerar hanterandet av förrymda slavar.⁷⁵ Så gör man som hederlig medborgare (=honestas).⁷⁶

b) Detta innebär för Paulus att skiljas från "en som står mycket nära", uttryckt med metaforen "hjärta". Genom den dubbla effekten av detta konstaterande mjukar Paulus upp det eventuella motstånd som fortfarande finns hos Filemon (=pathos).⁷⁷

vv 13-14

"Jag skulle vilja behålla honom hos mig..."

Ännu har Paulus inte berört själva det praktiska ärendets innehåll. Ännu en gång varierar han sina känslomässiga antydningar. Han låter adressaterna förstå att han själv egentligen hade velat behålla Onesimos hos sig som ett stöd i fängelsevistelsen. Det stödet skulle Onesimos kunna ge i stället för det stöd Paulus tyckte sig kunna förvänta sig bl.a. från Filemon. Det är med andra ord en uppoffring Paulus gör. En sådan här antydd lösning, d.v.s. behålla Onesimos hos sig, ville Paulus emellertid inte se förverkligad utan att Filemon dessförinnan gått med på detta.

Paulus sätter ytterligare diskret press på Filemon: det är något "gott" han skall göra. D.v.s. i sammanhanget i varje fall: ta väl emot, kanske t.o.m. ge Onesimos tillbaka till mig !

vv 15-16

"Kanske var det en mening i att Onesimos skildes från dig för en kort tid för att du nu skall få honom tillbaka för alltid. Nu är han mycket mera än bara en slav som du äger. Han är en älskad broder i Kristus."

Ännu dröjer Paulus med sin begäran. I stället kommer en underfundig omskrivning av rymningen: den skulle kunna t.o.m. visa sig ha ett gott syfte (15b-16). Passivformen "skildes från dig" kan ge en antydning om att det i själva verket kan vara uttryck för Guds outgrundliga vilja som ligger bakom händelserna i samband med flykten och återkomsten.

"För alltid" innebär obruten gemenskap från nu och framöver.

"Nu är han mycket mera än bara en slav som du äger; Han är en älskad broder i Kristus". Här smyger Paulus in följden av den nya relationen mellan Filemon och Onesimos. Paulus säger visserligen inte i klartext något annat än att Onesimos kommer att förbli en slav, men Onesimos kan under alla förhållanden inte längre förbli enbart en slav. Det viktigaste är nämligen att Onesimos nu också är "en broder". Den beskrivningen av Onesimos utgör kulmen på en variationsrik och raffinerad strävan att göra Filemon beredd på att dra de rätta konsekvenserna av vad som hittills sagts. Att det är dags att nu gå in på följderna av det föregående antyds av partikeln οὖν, varmed v 17 börjar.

v 17

Alltså (οὖν): om du uppfattar mig som en dig närstående kamrat (κοινωνον), så ge honom ett välkomnande som om det var jag som kom."

Nu först presenterar Paulus slutligen innehållet i sin vädjan: Du uppfattar ju mig som kamrat, som en partner, ta då emot Onesimos som du skulle ta emot mig !

v 18

"Om han har gjort dig skada (på något sätt) eller är skyldig dig något: sätt upp det på mig ! "

Naturligtvis hade Onesimos åsamkat Filemon både besvär och ekonomisk skada. Paulus undviker dock att i klartext tala om stöld eller utebliven arbetsinsats. Här antyds dock en tänkt invändning från Filemons sida: "hur blir det då med ersättningskraven?" Paulus blir inför en sådan tänkt invändning formell och använder nästan ett skuldbrevs formuleringar.⁷⁸

v 19

"Här skriver jag Paulus med egen hand: Jag skall betala. (Jag behöver naturligtvis inte erinra dig om att du är skyldig mig dig själv.)"

Sekreteraren tycks här ha fått lämna över sin stylus och Paulus ger egenhändigt sin skrivna försäkran: jag skall betala (om det är något sådant det hänger på). Samtidigt erinrar Paulus om hur befängt detta ändå skulle vara.

Själv står ju Filemon i en ojämförligt mycket större skuld till Paulus, som medverkat vid Filemons omvändelse.⁷⁹ Vilken ekonomisk förlust i samband med Onesimos flykt skulle kunna väga lika tungt som det nya liv Filemon fått del av? Låter Filemon rimliga rättvisekrav gälla gentlemen emellan borde allt tal om skuld i detta sammanhang vara överflödigt.

v 21

"Jag är säker på, när jag skriver mitt brev, att du kommer att göra det jag väddar till dig om ...ja, säkerligen kommer du att överträffa min väddan..."

Paulus säger sig inte vara orolig för att Filemon skulle dra annat än de rätta konsekvenserna av Paulus argumentering. Här finns möjligen en antydning om att Paulus hoppas att slaven Onesimos skall bli frigiven från slaveriet (jmf. v 13f). Även om vi kan vara något osäkra om vad Paulus egentligen ville, är det ingen tvekan om att, trots de mjuka tonfallen, innebörden är ganska skarp: Paulus förväntar sig nämligen "lydnad".

v 22

"Samtidigt ber jag att du gör i ordning ett rum åt mig, ty jag är övertygad om att jag som en följd av era böner kommer att kunna återvända till er."

Det ligger ett flerskiktat budskap i den noteringen. Paulus vänder sig här förutom till Filemon även till hela den församling som samlas i Filemons hus och antyder att genom församlingens förbön skall han kanske snart kunna göra ett besök hos dem. Den glädje som underförstått ett sådant möte skulle innebära kristna emellan blandas med den ytterligare påtryckning tanken på ett förestående besök innebär från Paulus gentemot Filemon. Hur skall Filemon kunna se Paulus i ögonen när de möts, om han inte tillmötesgått dennes väddan?

Samtidigt innebär det aviserade besöket också en uppmaning till de kristna att inte heller de får förhålla sig passiva eller avvisande gentemot Onesimos. Först om också de tar emot den förrymde slaven som en kristen broder kan mötet mellan Paulus, Filemon och församlingen bli ett möte präglad av glädje.

Argumentationsgrund

I sin argumentering är Paulus, som vi sett, förmögen att använda grepp som också retoriska tekniker rekommenderade. Men denna argumentering vilar på vad jag kallat en argumentationsgrund, som är specifik för Paulus. Och man är inte i en rättvis kontakt med Filemonbrevet, om man inte har denna klar för sig.

Argumentationsgrunden visar sig både genom ordval och argumentföreläggning. Allmänt kan sägas att genom Jesus från Nasaret, hans liv, död och uppståndelse, har Gud uppenbarat sig själv och sin avsikt med människorna i historiska händelser. Den uppfattningen och övertygelsen utgör en av hörnstenarna i Paulus tro och teologi (Rom 5:5ff, 8:28ff, 1 Kor 15 etc).⁸⁰ Genom tron tolkas detta som skedde i och genom Jesus som frälsningshändelser.⁸¹ Som sådana är de inte enbart historiska och därmed avslutade händelser utan öppnar för ett fortsatt Guds agerande

i tid och rum.⁸² Som uppstånden uppfattas Jesus i en ny aktiv existensform med universell räckvidd och betydelse och detta uttrycks exempelvis med termer som *Kristus* och *Herren*⁸³, varav termen *Kristus*, *χριστος* resp. *Herren*, *κύριος* förekommer åtta resp. fem gånger i Filemonbrevet (*χριστος*: 1,3,6,8,9,20,23,25 resp. *κύριος*: 3,5,16,20,25). Dessa båda termer, *Kristus* och *Herren*, kan sägas vara funktionella beskrivningar av vem Jesus enligt kristen tro är och svarar mot olika dimensioner i hans person.⁸⁴ *Κυριος* (Herren) beskrivs av Goppelt som "das Grundbekenntnis der hellenistischen Kirche" och svarar mot Jesus som den efter uppståndelsen upphöjde, sittande på faderns högra sida.⁸⁵ *Kristus* är en term som huvudsakligen är förbunden med Jesus som död och uppstånden.⁸⁶ Båda är prepaulinska och går tillbaka på tidiga bekännelser i judekristna kretsar på palestinsk och grekisk botten."...for decades the very earliest Christianity was kept going solely by Jews, Aramaic-speaking Jews of the Diaspora: and that the fundamental features of the Christological interpretation of Jesus had already been formed before ever a single Gentile Christian could have contributed anything from that quarter."⁸⁷ Termerna används även flitigt av Paulus och understryker Kristi universella och aktiva roll tolkad i ett eskatologiskt perspektiv. Skapelsen som helhet och historien som helhet konstituerar det universum i vilket Gud agerar genom Herren Kristus.

I andra sammanhang beskrivs denna Guds fortgående aktivitet med andra termer, vanligtvis direkt sammankopplad med Anden, to *πνευμα*,⁸⁸ en annan av huvudtermerna i paulinsk teologi. Paulus hänvisar ofta till Anden i beskrivningen av det nya liv som den kristne genom tro och dop fått del av och som kristna uppmanas att leva upp till: "*Vi har befriats från lagen — ja vi är helt döda från den som vi hölls fångna i — så att vi kan tjäna på ett nytt sätt i Anden och inte på bokstaverns gamla sätt*" (Rom 7:6). "*Detta säger jag er ; vandra i Anden och ni kommer inte att göra vad köttet vill*" (Gal 5:16). "*ty de som leds av Guds Ande är Guds söner*" (Rom 8:14).

Det dynamiska drag i Paulus teologi som möter i sådana citat förekommer även i Filemonbrevet. Det gäller explicit i förbönen om att adressaternas tro skall bli verksam, *ενεργης*, 6. Termen *πνευμα* blir dock inte använd i samma mening i ovan nämnda bibelcitat och i Filemonbrevet. Uttrycket *πνευμα* förekommer bara i v 25 men där syftande på anden hos människan (*η χαρις του Κυριου Ιησου Χριστου μετα του πνευματος υμων*, 25). Det gudomliga agerandet och därmed det dynamiska draget är i stället på ett implicit sätt knutet till termerna *Herren* och *Kristus*.⁸⁹ I anslutning till judiskt språkbruk (*Kristus*= *Messias*) står de som beteckning på sluttidens av Gud utsända sändebud, centralgestalten i upprättandet av Guds rike. Hans aktivitet före parusien, *sittande på Gud faders högra sida*,⁹⁰ är ännu inte uppenbar för mänskligheten som helhet. Den kan därför, mänskligt sett, antingen inte alls bli uppfattad som uttryck för ett gudomligt agerande eller också uppfattas det som sker visserligen som något märkligt men inte nödvändigtvis orsakat av Gud. Den troende under Jesu livstid menade sig dock kunna upptäcka Guds agerande i det som sker, där icke troende bara finner inomvärldsliga förklaringar eller också hänvisar till onda maktens spel.⁹¹ Detsamma gäller även för de skeenden som de första kristna församlingarna i den romerska staten var indragna i. Hos dessa kristna kunde således också de dagliga upplevelserna få en religiös tolkning. "Human history — with its successes, failures, illusions and disillusion — is surmounted by the

living God. That is the heart of the Christian message."⁹²

Hela argumentationen i Filemonbrevet går visserligen på textens ytplan ut på att adressaterna allmänt sagt skall vara hyggliga mot Onesimos. Men redan i exordiet antyder Paulus att ett sådant positivt bemötande i själva verket vore liktydigt med *ett riktigt utgestaltande i kärlek av deras tro på Kristus*.⁹³ Det som i vers 6 står om en tro, som skall vara verksam (ενεργής), uttrycks på likartat sätt i Gal 5:6 där allt sägs bero på om man äger *en tro verksam i kärlek* (πίστις δι' ἀγαπῆς ενεργουμένη). Det är i båda fallen ytterst fråga om en sådan tro som är *verksam i kärlek*. Att tro har i Filemonbrevet även ett drag av "lydnad", (Jmf. υπακοή, 21).⁹⁴ Det är också "en tro verksam i kärlek" som det egentligen rör sig om från adressaternas sida den dag Onesimos återvänder till Filemons hus. Tron kan bli verksam när adressaterna kommer till *verklig insikt* (επαγνώσις, 6) om vad det egentligen är som sker i det som synes ske. Onesimosfallet hänför Paulus tydligt till sådant som innefattas i uttrycket *allt gott som sker bland er*, 6⁹⁵. Han beder därför att brevmottagarna skall komma till verklig insikt om den egentliga innebörden med Onesimos återkomst. Denna insikt når de när de inser att allt gott som sker bland dem har sitt ursprung i (alt.: *visar hän på*) Kristus.⁹⁶ (ὡπως ἡ κοινωνία τῆς πίστεως σου ενεργῆς γένηται) ἐν ἐπιγνώσει παντός ἀγαθού τοῦ ἐν ὑμῖν εἰς Χριστόν, 6. Förstår man undervisningen i brevet så blir den i ett vidare perspektiv generaliserbar.⁹⁷ Onesimosfallet blir då exempel på en kristen grundhållning, som det kan finnas anledning att uppmana till också vid andra tillfällen.

De kommentatorer som tolkat brevets budskap som exempel på ett tämligen enkelt etiskt budskap rörande behandlingen av slavar har sannolikt fastnat för att begreppen *tro* och *kärlek* i texten inte tydligare kopplats samman med det kristna kerigmats centrala innehåll; Jesu död, uppståndelse och återkomst.⁹⁸ I tolkningen av påskens händelser finner ju Paulus i övrigt i sina skrifter själva grunden för kristen tro och etik och därmed också grunden för sin argumentation i dessa avseenden (t.ex. Rom 4:29f, 6, Gal 2:20 etc). Ingen direkt uttalad hänvisning till detta fundament sker emellertid i Filemonbrevet. Det aktuella skeendets uttryck för tro och kärlek är det i stället som fokuseras.

De bägge begreppen *tron*⁹⁹ och *kärleken*¹⁰⁰ får i stället sin fulla innebörd i Filemonbrevet först om man beaktar den undervisning och de upplevelser, som tidigare ägt rum i relationen mellan Paulus och adressaterna. Detta utgör begreppens resonansbotten, som den moderne läsaren bör försöka att rekonstruera, och som på olika sätt varit innehåll i Filemons och församlingens fortsatta kristna liv och aktualiserats både i gudstjänstliv och i vardagsliv.

De som mött Paulus undervisning, som Onesimos och med all sannolikhet även t.ex. Filemon gjort, har knappast kunnat undgå att få del av den rika innebörd, som Paulus givit de båda centrala begreppen. För Paulus utgör *tron* (Rom 1:17, 3:25, 4:9, 5:1, 2 Kor 5:7, Gal 3:11, 3:25, 5:22f, Filemon 5 etc.) och *kärleken* (Rom 5:5, 13:10, 1 Kor 14:1, 1 Tess 3:6, 3:12, Filemon 5 etc) inte bara abstrakta uttryck, föremål för teoretiska definitioner, utan är också direkt sammankopplade med händelser och upplevelser i det förgångna, i nuet och/eller i framtiden. Tron och kärleken binds i det förflutna främst till Jesu livsgärning, hans död och uppståndelse och bestämmer i nuet den kristnes relationer i umgänget med sin omgivning och med Gud, d.v.s. människans relationer både vertikalt och horisontellt. Tillsammans

med hoppet utgör slutligen de tre (=tron, hoppet och kärleken) det enda som till syvende och sist betyder något för framtiden. De är det enda som blir evigt bestående (1 Kor 13:13).

Av särskilt intresse är relationen mellan kunskap och kärlek i samband med behandlingen av människor ur olika sociala skikt. Paulus säger ju att tron skall bli verksam "genom kunskap (insikt) om att allt det goda som sker är relaterat till Kristus."¹⁰¹

Även i Korinth, se t.ex. kap 1 Kor 4 och 11, förekom grupperingar som förefaller ha varit bl.a. socialt betingade. Församlingarna i Korinth resp. i Jerusalem var i socialt avseende olika lottade, när Paulus skrev korinthierbrevet. Moderförsamlingen i Jerusalem hade rikedom i andligt avseende, enl. Paulus bedömning, men led brist i materiellt. Korinthierna hade brist i andligt avseende (trots att de själva menade motsatsen) i jämförelse med moderförsamlingen. Däremot hade de materiella tillgångar. Högt i anseende hos korinthierna var "kunskapen" betraktad. "Genom honom (=Kristus) har ni blivit rika i allt, i allt tal och i all kunskap" (1 Kor 1:5). Frågan var emellertid vad det var för slags kunskap korinthierna vurmade för. S. Pedersen ställer upp två alternativ: a) kunskap utan kärlek, som i verkligheten innebär enbart skenbar kunskap b) på kärlek grundad kunskap, "die mit der eschatologischen Erkenntnis gleich ist, d.h. die Erkenntnis, die Gott zum Subject hat."¹⁰²

Problemet i Korinth var att man i olika grupperingar intog inställningen att på olika områden "söka sitt eget, inte den andres." Deras brist på hänsynstagande till medmänniskor, visade att de ytterst hade brist på kärlek. Det är den omedelbara bakgrunden till den undervisning som ges i 1 Kor 13, kärlekens kapitel. Själva livsnerven i kärleken som eskatologiskt begrepp, sådant det beskrivs i detta kapitel, är "den osjälviska tjänsten för andra."¹⁰³ Till det utmärkande hör att kärleken är gränsoverskridande, ty den har sin grund inte i det mänskliga utan i Gud. Mest tydligt illustreras detta universella drag i Jesu livsgärning och död, se Rom 5:5-8: "Gud visar oss vad kärleken egentligen är därigenom att Kristus dog för oss medan vi ännu var syndare."

Tillsammans är tron, kärleken och hoppet Guds eskatologiska manifestationer, vilket betyder att kärleken, liksom tron och hoppet, representerar till sitt väsen "das Eindringen der Welt Gottes in die Welt der Menschen schon in diesem Äon ...Es geschieht gerade Kraft ihres Ursprungs bei Gott, dass sie bleiben, wenn dieser Äon verschwindet. Auch der Glaube und die Hoffnung haben so Gott als ihr eigentliches Subjekt."¹⁰⁴ Att Gud står som yttersta subjekt hindrar inte att $\alpha\gamma\alpha\pi\eta$ / $\alpha\gamma\alpha\pi\alpha\nu$ i samma kontext kan ha Gud och människan som subjekt. Det avgörande är därvid om den kristne låter Guds kärlek få spelrum i aktuella, konkreta attityder och handlingar, d.v.s. i så motto själv agerar som subjekt, eller om detta inte tillåts ske.

1 Kor 13 blir med här ovan given precisering ytterst en illustration av den kärlek som har sitt ursprung i Gud och mindre ett sublimt etiskt ideal. Det innebär också att talet om kärlek som grundläggande för Paulus argumentation mera har med hans teologi och tro att göra än med hans etik i inomvärldslig mening. Det är en ekklesiologisk etik, mest tydligt konkretiserad i gudstjänstlivet, säger Petersen.¹⁰⁵

Tillämpat på Onesimosfallet blir kriteriet på om Filemon och hans husförsamling verkligen har kärlek mest akut och påtagligt illustrerat vid den första gudstjänst som Onesimos deltog i. Möjligen valde han just gudstjänsten som ett lämpligt tillfälle för överlämnandet av brevet från Paulus. Redan i tidig kristen tid

blir med andra ord gudstjänsten, här liktydigt med nattvardsgudstjänst, platsen där kärleken ställs på prov.¹⁰⁶ Att kärlekens gestaltning i gudstjänstlivet - eller brist på gestaltning i gudstjänstlivet - sedan får sin naturliga uppföljning i vardagslivet ligger i sakens natur.

Även om innebörden i begreppen *tro och kärlek* inte blir explicit kommenterade i Filemonbrevet har de ändå en resonansbotten i Paulus övriga undervisning när adressaterna möter begreppen i brevet. Dessa båda begrepp, samt hänvisningen till kunskapen om att "allt det goda som sker" bland de kristna är relaterat till Kristus, kan alltså betecknas som uttryck för konstitutiva element i det symboliska universum, som Paulus argumentation ytterst vilar på.

Paulinsk antitesanvändning — en figura theologica

Ytterligare ett sätt att försöka komma åt den resonansbotten, som präglar budskapet i Filemonbrevet, kan vara att uppmärksamma några begreppssammanställningar i brevet, som författaren själv framhäver genom stilistiskt-retoriska medel. Framför allt är det den stilistiska konstruktionen *antites*, som är av intresse. Schneider har i en undersökning om den retoriska egenheten i paulinska antiteser visat att dessa utgör en specifik form för teologisk undervisning, en *figura theologica*.¹⁰⁷

Antiteser förekommer i v 11 ("nyttig-onyttig") och i v 16. I det senare fallet (v 16) sätts "slav" och "broder" mot varandra; *icke längre som en slav utan (som) förmer än en slav - (som) en älskad broder*. ουκετι ως δουλων αλλα υπερ δουλων, αδελφον αγαπητον. Denna motsättning mellan *slav* och *broder* utvecklas därefter och preciseras genom uttrycken "i köttet" och "i Herren" som en del av antitesen.¹⁰⁸ Kombinationen εν σαρκι και εν κυριω förekommer bara på detta ställe i de paulinska skrifterna. Uttrycken εν σαρκι, "i köttet" och εν Κυριω, "i Herren" var för sig och i andra sammanställningar (med parallelluttryck som exempelvis "i Kristus", "i Kristus Jesus", "i Herren Jesus") är annars centrala begrepp hos Paulus och vanligt förekommande i hans brev (εν σαρκι; Rom 2:28, 7:18, 8:3, 8:8, 2 Kor 10:3, Gal 2:20 etc. resp. εν Κυριω; Rom 6:23, 14:14, 16:2, 1 Kor 4:17, 7:39, 2 Kor 2:12 etc.).

Vid antiteser typ *correctio*, som det här är fråga om, visar författaren inte bara på motsatser, d.v.s. i detta fall motsatsen mellan "att vara slav" och "att vara broder". Antitesen är i själva verket uttryck för en mera genomreflekterad tankegång och ger här en närmare precisering av det senare ledet, d.v.s. "att vara broder". Onesimos skall således tas emot som en "älskad broder" både "i köttet" och "i Herren".

Correctiones förekommer vanligtvis i senare delen av resonemang och tar upp tänkta eller registrerade invändningar inför en argumentering. Till de tänkbara effekter och invändningar på brevet, som Paulus tycks räkna med, hör att Onesimos vid sin återkomst enbart eller främst skulle väcka medlidande hos församlingens medlemmar. När dessa, med vetskap om det grymma öde som kunde vänta förrymda slavar,¹⁰⁹ ser slaven Onesimos vid tröskeln till deras samlingsrum och hör Paulus rekommendationsskrivelse skulle det främst kunna bli den ömkansvärde slavens öde, som hamnade i centrum. En sådan fokusering skulle i bästa fall kunna medverka till att adressaterna av medlidande drog ett streck över vad Onesimos hittat på.

Han skulle då i stort sett kunna fortsätta, där han lämnade sin tjänst. Nej, menar Paulus, detta räcker inte. Vad det nu gäller är att på ett rätt sätt behandla Onesimos *som broder både i köttet och i Herren*. Detta är en uppmaning till en ny viljeinriktning beträffande adressaternas relationer till Onesimos.¹¹⁰ Det är därför inte främst medlidande hos adressaterna det är fråga om. Tron och kärleken handlar främst om villighet att medverka till att en ny gemenskap gestaltas, en släktgemenskap, i vilken Onesimos numera naturligt hör hemma. Hans återkomst borde därför rätteligen firas som en fest bland syskon, som fortsättningsvis har att leva tillsammans i kärlek och därigenom återspeglande den gemensamma tro de äger. I så fall skulle Paulus förbön beträffande Filemons och övriga adressaters tro kunna förverkligas. Då skulle *tron* bli *verksam*.. Uttrycket "som en broder...i köttet och i Herren", *αδελφον...και εν σαρκι και εν Κυριω*,¹¹¹ anger den närmare innebörden i den nya syskongemenskapen mellan Onesimos och adressaterna. Intressant är att Paulus här inte sätter upp slaveri och frihet som varandras motsatser. Den polariteten skulle ju annars för oss nutida läsare te sig som den mest naturliga. Paulus går här i själva verket ett steg längre än att förespråka slaven Onesimos frihet. Frigivandet i sig för en dåtida slav skulle inte heller självklart innebära den eftersträfvansvärda motsatsen till slaveriet. Varken mat för dagen eller tak över huvudet för natten tillhörde den frigivne slavens självklara rättigheter. I dessa avseenden kunde faktiskt slaveriet hos en något så när hygglig slavägare trots allt vara ett föredraga framför det dåtida riskfyllda livet för de frigivna, där man dessutom löpte risken att på nytt bli gripen och återigen såld som slav.¹¹² Paulus sätter i stället upp broderskapet (=syskonskapet) mellan dem som kommit till tro på Kristus som den egentliga kontrasten till slaveriet. Det är ett broderskap som går rätt igenom alla sociala och etniska gränser. Tydligast sägs detta i Gal 3:28: *Nu är det inte längre fråga om jude eller grek, inte slav eller fri, inte heller man eller kvinna, ty alla är ni ett i Kristus Jesus*.

Det broderskap Paulus förordar i Filemonbrevet är inte bara en hedersbeteckning att användas i högtidliga sammanhang. Det innefattar i själva verket ett slags totalbeskrivning av Onesimos nya roll och status i umgänget med Filemon och den kristna församling som samlas i Filemons hus. Detta uttrycks med orden "broder... i köttet och i Herren" (d.v.s. det faktum att han blivit kristen och nu lever i en ny gemenskap med Kristus och de troende åskädliggjord både i vardagsliv och i gudstjänstliv). Här ligger, enligt min mening, ett ställningstagande i slavfrågan från Paulus sida som för människor i dåtida samhällen måste ha tett sig som chockande i sina långtgående, inneboende konsekvenser.

Det samhälle där Paulus adressater hörde hemma var sociologiskt sett två- eller treskiktat. Man kunde tillhöra grupperna de fria, de frigivna eller slavar.¹¹³ De fria, inkluderat de frigivna, hade äganderätt som även innebar äganderätt över sig själva. Slavar däremot var i stort sett en annan människas ägodel, föremål, ting (=res).¹¹⁴

När Paulus i sina brev brukar uttrycken "fria" resp. "slavar" är det vanligtvis fråga om en användning i överförd betydelse av begreppen (ca 80-95 % av fallen).¹¹⁵ Alla människor är således i överförd mening "slavar", enligt Paulus. Den avgörande skillnaden är vems slav man är. Antingen är man slav under lagen¹¹⁶ eller under demoniska, gudsfientliga krafter¹¹⁷ eller också hör man Kristus till, är Kristi slav.¹¹⁸ Några andra alternativ finns inte enligt Paulus. På motsvarande sätt

utnyttjar han begreppet "fri" i överförd, andlig betydelse. Bara den som hör Kristus till är i denna andliga mening fri.¹¹⁹ Kontrasten frihet - slaveri utvecklar Paulus i flera andra sammanhang, t.ex. 1 Kor 7:22. Där säger han: *den som i Herren blev kallad (till kristen tro) som slav är Kristi frigivne på samma sätt som den som blev kallad (till kristen tro) som fri är Kristi slav*. γαρ εν κυριω κληθεις δουλος απελευθερος κυριου εστιν; ομοιως ο ελευθερος κληθεις δουλος εστιν Χριστου, 1 Kor 7:22. (Jmf. t.ex. Rom 6:18ff, Gal 5:1ff). Samtidigt fastslår Paulus kategoriskt: *friköpningspriset är erlagt.. Bli (därför) inte människors trälar*. τιμης ηγορασθητε. μη γνεστε δουλοι ανθρωπων (1 Kor 7:23). Här växlar användningen av att vara fri resp. att vara slav i egentlig och i överförd mening. Framför allt är det friheten i betydelsen att vara friköpt av och höra Kristus till som Paulus vill att de kristna skall slå vakt om.

Filemon är kristen. Han är fri i paulinsk mening både i egentlig mening och i överförd betydelse. Onesimos är fri i överförd, andlig betydelse men samtidigt slav i egentlig, social betydelse när han återvänder. Till den frie slavägaren Filemon riktas nu uppmaningen att behandla slaven Onesimos som broder i båda dennes roller, både som slav (i samhället) och som fri (i Kristus). Detta innebär i själva verket en paradoxal uppmaning. En vanlig definitionsmässig beskrivning på slaven var då för tiden begreppet "res", d.v.s. ett ting, ett föremål.¹²⁰ Ett föremål kan man värdera på grund av dess användbarhet, men däremot kan man inte vara broder med ett ting, ett föremål. Därför innebär uppmaningen till Filemon i själva verket att denne fortsättningsvis måste uppfatta och behandla slaven i strid med rådande mening och praxis. I stället för att behandla honom som inkomstbringande objekt uppmanas han att kärleksfullt umgås med honom som medmänniska, som broder. Detta måste tillämpat på sociala förhållanden ha varit, så vitt jag vet, en för dåtida förhållanden närmast chockerande uppmaning, en uppmaning som inte har sin motsvarighet varken i Paulus samtid eller tidigare.

Att använda beteckningen "broder" resp. "syster" i överförd betydelse på nära vänner, landsmän av religiösa sammanslutningar etc. har varit och är fortfarande vanligt.¹²¹ Jesus kallade alla sina efterföljare för "bröder" (Mt 12:50, 25:40). De kristna kallade varandra för bröder som uttryck för att de hörde samman i den kristna församlingsgemenskapen (Rom 8:29, 1 Kor 5:11, Ef 6:23 etc). Även uttrycket "bröder i Herren", (...τους πλειονας των αδελφων εν Κυριω) förekommer (Fil 1:14).

På motsvarande sätt används uttrycket broder i överförd mening i nutida språkbruk, exempelvis om umgängesvänner och landsmän etc. Att uttrycket broder i överförd mening används i Filemonbrevet innebär heller inget anmärkningsvärt. Det står då liktydigt med gemensamt andligt ursprung, samhörighet i kristen verksamhet och särskilt i gudstjänsten. Det anmärkningsvärda ligger i uppmaningen att ta emot Onesimos som *en broder* även i köttet. Begreppet kött, σαρξ, betecknar här hela människans existens, såväl hennes kroppsliga som själsliga funktioner, bortsett från den trons nådegåva, som hör samman med bestämningen "i Herren" (αδελφον... και εν κυριω, 16).¹²² Bestämningen "i köttet" kan här alltså sägas beteckna Onesimos som en handlande, tänkande och kännande samhällsvarelse i dennes sociala egenskap. De nya sociala relationer som nu skall etableras, enligt Paulus uppmaning, skall leda till att slavägaren Filemon och slaven Onesimos skall uppträda som bröder även i sitt sociala umgänge med varandra däri även inbe-

gripet vardagens arbete. Slavägaren skall broderligt och kärleksfullt behandla slaven i vardagslivet. I sitt umgänge med varandra skall de återspegla sin gemensamma tro.

Med den uppmaningen går Paulus längre i sin strävan till en totalförändring av slavens sociala status och roll än någon annan tidigare eller samtida religiös talesman eller filosof gjort.¹²³ Han förefaller också, numera som en åldrad man och kanske med allt bittrare erfarenheter av slavars öde inte minst i världsstaden Rom, själv gå längre i detta avseende än i sin tidigare undervisning (I Kor 7).¹²⁴ Fortfarande förespråkar han visserligen ingen slavarnas revolution mot det dåtida samhället. Men uppmaningen att behandla slavar som bröder även "i köttet" innebär i sig en inre sprängkraft mot slaveriet som — om det hade tillämpats fullt ut — redan under de första århundradena skulle ha kunnat avskaffa slaveriet i det romerska imperiet. Vi vet att Paulus på längre sikt inte blev bönhörd.¹²⁵ I Onesimos-fallet talar dock det mesta för att den förrymde slaven blev frigiven och därefter behandlad som frigiven slav och bröder både i den kristna syskonkretsen och av sin forne slavägare. Det möte som Paulus aviserar i brevet skulle därmed ha blivit ett möte mellan likaberättigade syskon, "i Herren".

I den mån man låter *tron och kärleken* prägla den mänskliga samlevnaden oavsett social status blir brevets budskap generaliserbart. Det är detta som åtminstone delvis skett i textens utläggningshistoria. Detta utgör den naturligaste förklaringen till att brevet över huvud taget hör hemma i kanon och kan också förklara varför nutida läsare upplever att brevet fortfarande har ett angeläget ärende.

Sammanfattning:

Huvudbegreppen *tro och kärlek* hos Paulus är främst knutna till reflektioner över skeendens fortgående innebörd. De är inte begränsade till abstrakt tänkande över en gång för alla avslutade händelser. I Filemonbrevet är begreppen närmast knutna till det aktuella skeendet i samband med Onesimos återkomst och etablerandet av nya relationer mellan Filemon, de kristna i Filemons hus och Onesimos. De förefaller också genom föregående undervisning och församlingens gudstjänstliv vara knutna till det skeende som utgör kerygmats centrala innehåll, d.v.s. Jesu livsgärning, hans död, uppståndelse, förhållande och återkomst.

Den anties Paulus ställer upp i preciseringen av den rätta bedömningen av Onesimos nya roll och status är inte begreppen *slav - fri* utan begreppen *slav - älskad bröder*. Sin närmare innebörd får det senare ledet i antitesen genom uttrycken *i köttet* och *i Herren*.

Bestämningen i *köttet* får sin betydelse bestämd av chiasmens yttre led (kärlek) och i andra hand sin betydelse bestämd av chiasmens inre led (tro). Det är främst människan i hennes vardagliga, sociala relationer som här avses.

Bestämningen i *Herren* får i första hand sin innebörd bestämd av chiasmens inre led (tro) och i andra hand sin innebörd bestämd av chiasmens yttre led (kärlek). Det är adressaternas förhållande till varandra och till Gud i församlingens gudstjänstliv samt trons gestaltande i vardagslivet som här avses.

Paulus uppmaning till slavägaren Filemon att gentemot den förrymde slaven Onesimos vara *en bröder både i köttet och i Herren* är genom sina preciseringar

en uppmaning som berör Onesimos i hans totala existens. I Onesimosfallet förverkligades sannolikt den apostoliska uppmaningen.

Där denna apostoliska uppmaning förverkligas, innebär den ett sprängstoff som inifrån kan upphäva slaveriet och forma en ny gemenskap, en gemenskap i analogi med den gemenskap som råder mellan likvärdiga syskon.

Paulus söker genom sitt brev till Filemon främja en grundinställning hos adressaterna präglad av *kristen tro och kärlek applicerad på aktuella samlevnadsfrågor*. I den mån detta budskap generaliseras kan tolkningen av den snart tvåtusenåriga bibeltexten för en modern läsare innebära mötet med ett budskap som även i vår helt annorlunda tid och värld är både aktuellt och i högsta grad angeläget.

En tolkning som gör rättvisa åt en argumentativ bibeltext som Filemonbrevet bör uppmärksamma såväl brevets argumentföreläggning som dess argumentationsgrund. Jag kallar en sådan tolkning symbolisk.

Del III

Religionsdidaktik

Ämnesdidaktisk referensram

Didaktik och ämnesdidaktik tilldrar sig sedan en tid tillbaka ett, visserligen senkommet, men numera omfattande och animerat intresse i svensk skol- och forskningsdebatt.¹ Olika definitioner av vad som avses med begreppen förekommer, men min avsikt är inte att här redogöra för den pågående svenska didaktikdebatten.

Syftet med min undersökning är i stället att med delarna I och II som bakgrund ge ett bidrag till formandet av en religionsämnets didaktik på bibelundervisningens område i första hand inom lärarutbildning, på gymnasiet och i grundskolans senare årskurser. En skissering av den ämnesdidaktiska referensram, som gäller för arbetet, är därigenom motiverad.

Under mitt forskningsarbete ägnas särskild uppmärksamhet åt exempel på förutsättningar för religionsdidaktik med hänsyn till ämnesdidaktikens samband med tillhörande universitetsämnen, i detta fall *pedagogik* och *religionsvetenskap*,² liksom åt överväganden av teoretisk karaktär och tillämpningskaraktär, som hör samman med *lärarens förberedelse för undervisning*. Jämförelsevis mindre utrymme ges åt *läroplans- och läromedelsfrågor*, vilka också hör hemma inom ämnesdidaktiken.

Någon enighet om innebörden i begreppet ämnesdidaktik/fackdidaktik finns f.n. inte. Schablonartat brukar man säga att det är tre huvudfrågor som kännetecknar didaktiken. Det är frågorna om *vad* man skall undervisa om, *varför* det gjorda urvalet sker samt *hur* undervisningen skall bedrivas.³ Denna schablon kan i bästa fall ge en vag föreställning om att didaktiken kan avgränsas både gentemot ämnesteorin och gentemot metodiken. Däremot räcker inte de tre "vad-", "varför-" och "hur"-frågorna till för att ge någon djupare förståelse för vad det mera övergripande didaktikbegreppet — eller som en underavdelning därav vad ämnesdidaktikens — innebär är.

Allmänt kan sägas att ämnesdidaktiken ligger i skärningsområdet mellan a) teoretiskt kunnande, b) empiriskt kunnande.⁴

a) Ämnesdidaktiken är beträffande det *teoretiska kunnandet* kopplad å ena sidan till pedagogik med närbesläktade samhällsvetenskapliga och beteendevetenskapliga discipliner samt å andra sidan till olika ämnesteoretiska ämnen, exempelvis universitetsämnet fysik för fysikdidaktik, universitetsämnet geografi för geografididaktik etc. I min undersökning är det fråga om universitetsämnet religionsvetenskap och där närmare bestämt nytestamentlig exegetik. Utgångspunkten för min undersökning är ett textinnehåll (Paulus brev till Filemon) som utgör exempel på användbart textmaterial i bearbetningen av momentet kristendom på grundskolans högstadium och på gymnasiet.

På detta textinnehåll har jag anlagt både ett elevperspektiv (del I) och ett expertperspektiv (del II). I första delen av mitt arbete har jag undersökt elevers möte med texten, ämnesstoffet, både kognitivt och emotivt. Därvid har såväl kvantitativa som

kvalitativa metoder utnyttjats och arbetet har genomförts i samverkan med pedagoger.⁵

I den andra delen av min undersökning, den exegetiska delen, har det ämnesteoretiska stoffet behandlats. Med utnyttjande av i övrigt förekommande exegetiska metoder har särskilt beaktats att stoffet (texten) i min undersökning är insatt i ett vidare praktiskt/metodiskt sammanhang. Detta har bl.a. inneburit att tematiska frågor av även för elever relevant livsfrågekaraktär tilldragit sig särskilt intresse. Dessa båda ämnesteoretiska delundersökningar kan nu, just genom att de är insatta i ett praktiskt / metodiskt sammanhang skapa en bas för och underlätta det metodiskt / praktiska arbetet i en religionsundervisning präglad av samverkan mellan lärare, ämnesstoff och elev.

b) Ämnesdidaktiken är beträffande det *empiriska kunnandet* kopplad till skolämnet religionskunskap sådant det framträder i läroplanerna för grundskolan (Lgr 80) och gymnasiet (Lgy 70. Suppl 40). Till dessa officiellt accepterade styrinstrument för undervisningen kommer också förekommande läromedel i ämnet religionskunskap eller i samhällsorienterande undervisning. Läromedlen visar sig i praktiken alltför ofta få en negativt styrande effekt på undervisningen.⁶ Som ett slags accepterade och normerande tolkningar och konkretiseringar av läroplanerna får nämligen läromedlen beträffande exempelvis bibeltextförståelsen alltför lätt effekten att enbart främja en ytförståelse och en atomistisk förståelse av bibeltexter och deras budskap. Detta gäller i synnerhet om läraren har bristfällig utbildning eller, vad som även alltför ofta inträffar, ingen utbildning alls i ämnet.⁷

Beträffande *läroplansdelen* förutsätter jag att läroplanernas skrivningar om bibelundervisningens centrala roll skall gälla på såväl grundskolan, där exempelvis uttrycket "bibelundervisningen i centrum" för kristendomsmomentet förekommer⁸ som på gymnasiet.⁹ Detta tolkas så att även bibeltexternas trosdimension skall beaktas. Utgående från en sådan tolkning av läroplanerna har min undersökning klart påvisbara s.k. *essentialistiska*, d.v.s. ämnesinriktade, drag.¹⁰ Sådana drag uppfattas stundom stå i ett spänningsförhållande till ett beaktande av övergripande, allmänna mål för undervisningen, till vilka hör de s.k. *progressivistiska* och *rekonstruktivistiska* dragen i läroplanen.¹¹ Dessa båda senare termer innebär dels att undervisningen skall ta sin utgångspunkt i elevernas egna frågeställningar dels att eleven i ett vidare samhälleligt sammanhang skall tränas till kritiskt och demokratiskt tänkande.

Det är känt inte minst inom lärarkåren på grundskolan och i gymnasiet att de enskilda ämnenas ämnesföreningar inom de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga områdena gett uttryck för oro för risken att de ämnesinriktade, essentialistiska dragen inte i tillräcklig grad blir beaktade av skolmyndigheter och ämbetsverk i formandet av lärarutbildning och undervisning för dagens och morgondagens elever.¹² Denna undersökning är uttryck för ambitionen att verka för en undervisning som självklart beaktar elevens frågeställningar och vikten av träning i kritiskt tänkande i ett samhälleligt perspektiv men i övrigt även låter ämnesspecifika frågor, d.v.s. de essentialistiska dragen i undervisningen, i enlighet med läroplanernas skrivningar för ämnet komma till sin rätt. Även i bibelundervisningen, hörande till skolans kanske mest kontroversiella delar av undervisningen, kan den målsättningen förverkligas.

Förutsättningarna för detta återkommer jag till men redan här kan en förutsättning

nämnas och den innebär att tolkningen av kravet på "objektiv religionsundervisning" främst innebär ett krav på "saklighet" och "allsidighet" av stoffet och inte ett ensidigt krav på så långtgående "neutralitet" att effekten blir den att läraren helt enkelt undviker att exempelvis behandla tros- och värderingsfrågor.¹³ Att numera en rimligare tolkning av objektivitetskravet har stöd även hos ledande skolpolitiker är omvittnat.¹⁴

Fundamentala drag för kristendomen som exempelvis den kristna trons karakteristika och bibeln som trosdokument kan sägas vara exempel på s.k. essentialistiska inslag i religionsundervisningen. Dessa inslag är viktiga och försvarar sin plats i undervisningen om man har ambition att göra kristendomsstoffet rättvisa. Det bör emellertid ske tillsammans med behandlingen av för eleverna relevanta frågor av livsåskådnings- och livsfrågekaraktär på ett allsidigt, sakligt och icke-auktoritativt sätt i medvetande om att eleven i skolan behöver självständigt och kritiskt bearbeta även tros- och värderingsfrågor i uppbyggnaden av sin egen livsåskådning.

Denna dubbla inriktning — mot det centrala i stoffet och mot livsfrågor hos eleven insatt i ett samhälleligt sammanhang — är en förutsättning för att motverka att skolan förmedlar en fragmenterad och ytlig kristendoms kunskap och negligerar viktiga elevaspekter.

Beträffande *läromedlen* inom religionskunskapen hänvisar jag till redan gjorda undersökningar, som visar att dessa alltför ensidigt uppmärksammar bibeltexternas faktainriktade, horisontella dimension.¹⁵ Ej heller beaktas i läromedlen överlag på ett tillfredsställande sätt elevernas egna frågeställningar i samspelet med bibelstoff.

Ämnesdidaktiken beträffande empiridelen är slutligen kopplad till *den enskilde läraren* som genom sin planering och sitt genomförande av undervisningen är den som bär det personliga ansvaret för att undervisningen sker i enlighet med gällande läroplaner under beaktande av elevens intressen. Det kraftfält i vilket religionsdidaktiken befinner sig påverkas alltså å ena sidan av de båda universitetsdisciplinerna pedagogik och religionskunskap samt å andra sidan av gällande läroplaner, läromedel och lärare.

Förutom här nämnda faktorer kommer påverkan från den sociala, politiska och kulturella kontext i vilken skolan arbetar. Av de bakomliggande principer, determinanter, som påverkar undervisningen benämns sådana som är förankrade i det samhälleliga skeendet som externalistiska och sådana som är förankrade i ämnets egen inneboende dynamik som internalistiska.¹⁶ Här kan även nämnas den socialiserande inverkan som själva skolgången i sig får via de former som undervisningssituationen och utbildningen som helhet har, den s.k. dolda läroplanen.¹⁷ Vilka av de olika determinanterna som bör dominera i undervisningen råder det, som ovan antytts, ständigt diskussion om.

Religionsämnet ingår i grundskolan som en del av de samhällsorienterande ämnena. Dessa förväntas tillsammans ge viktiga bidrag i formandet av elevernas kunskaper och färdigheter till självständiga och kritiska medborgare i ett demokratiskt samhälle.¹⁸ Uttrycket "kunskaper och färdigheter" fattar jag här i rekonstruktivistisk mening, vilket innebär ett avståndstagande från uppfattningen att eleven skulle kunna liknas vid ett tomt kärl, vilket genom undervisning skall fyllas. I stället ser jag eleven som ägande föreställningar om omvärlden och i besittning av tankemönster med vars hjälp information väljs ut och bearbetas i uppbyggnaden av vetande.¹⁹

En ökad kontakt med folk och kulturer, där religioner och livsåskådningar i tro

och liv spelar en betydligt större roll än vad den f.n. gör i vårt land, bidrar också till att kravet ställs på att eleverna skall kunna fungera som världsmedborgare. I internationella kontakter räcker det inte med kännedom enbart om yttre, religiösa fenomen, som av sekulariserade åskådare alltför ofta uppfattas som enbart exotiska eller bisarra inslag i samhällsbilden. En djupare förståelse av religioner och livsåskådningar kräver bl.a. förmågan att se sambandet mellan det trosfundament religionen / livsåskådningen ifråga vilar på och de iakttagbara religiösa fenomenen. Det är rimligt att en träning i observerandet av detta samband sker i den svenska skolan och därvidlag är det naturligt att det sker med början i kristendomen.

I diskussionen om det nu framväxande yrkesförberedande gymnasiet har det som målsättning för skolans arbete förutom medborgarkompetens talats inte bara om yrkeskompetens utan även om en s.k. *livskompetens*.²⁰ Med det uttrycket avses en kompetens även på sådana områden som innefattar en bearbetning av livsåskådningsmässiga, existentiella, etiska och religiösa frågor på såväl individplanet som på ett samhälleligt plan och ett globalt plan.²¹ Hit hör också framtidsfrågor. Av elevundersökningar vet vi nämligen att t.ex. föreställningar om en riskfylld framtid med undergångsstämningar finns hos vissa elever och sådana frågor kan med fördel bearbetas även i religionsämnet.²²

Betydelsen hos det knippe av kristna och andra religiösa övertygelser, som tro utgör, för ställningstaganden i sådana frågor som här ovan nämnts blir i ett sekulariserat samhälle lätt underskattad. Tron hör dessutom samman med värderingar, vilka vi som arbetar i den svenska skolan i stort sett (med undantag för demokrati-begreppet) kommit att i påtaglig grad negligera. Internationellt möter vi däremot idag — liksom i vårt land i takt med en växande immigration — en växande medvetenhet om trons och värderingarnas betydelse. Det gäller t.ex. i bedömningen av den snabbt växande islam. Den religionskunskapsundervisning som i studiet av denna religion fortfarande främst ägnar sin uppmärksamhet åt yttre fenomen på bekostnad av studier av trons betydelse, t.ex. bland shiamuslimerna, ger eleverna ingen möjlighet till någon djupare förståelse av den s.k. fundamentalismens växande inflytande inom islam i Mellanöstern. En djupförståelse av det som idag sker inom arabvärlden liksom av det som händer i vårt land i samband med invandringen av ett ökat antal muslimer kräver insikt även beträffande den tro och de värderingar som utgör själva grunden för muslimens liv. Motsvarande gäller givetvis i flera länder även beträffande andra religioner inklusive kristendomen.

När det i framtidsforskningen numera kalkyleras med "sannolika framtider," "möjliga framtider" och "önskade framtider" är även detta exempel på frågeställningar som naturligt hör hemma även inom religionskunskapen, fastän läroplaner och läromedel hitills inte beaktat sådana frågor särskilt mycket.²³ Framtiden går att påverka och det är något som eleverna behöver förstå. Skolan har här en uppgift att motverka risken för en handlingsförlamning hos elever som kan uppleva sin egen begränsade möjlighet att påverka dagens och morgondagens i mångas ögon hotfulla samhälle som påfrestande. Uppgiften för skolan består bl.a. i att medverka till skapandet av en grundtrygghet hos eleverna, något som samtidigt kan utgöra en grund till ett engagemang för en "önskad framtid". I diskussionen för en gemensam värderingsgrund för en sådan "önskad framtid" och i engagemanget för dess förverkligande är det angeläget att belysa samspelet mellan å ena sidan tro och värderingar och å andra sidan beslut och handlingar. Att i detta sammanhang utesluta tros- och värde-

frågor är självklart orimligt. Det avgörande är i stället här liksom i andra likartade sammanhang att inte läraren eller någon annan tillåts att trycka sin uppfattning på någon. Däremot hör en allsidig bearbetning av och en öppen argumentation även kring tros- och värdefrågor, som påverkar framtiden, hemma inom skolans undervisning i religionskunskap både i grundskolan och på gymnasiet.

De allmänna förutsättningarna för ett religionsdidaktiskt arbete har jag härmed presenterat. I fortsättningen kommer jag närmare att belysa och konkretisera vad jag avser med religionsdidaktik på bibelundervisningens område. En religionsdidaktisk arbetsmodell kommer att presenteras under följande rubriker: A) Förutsättningar, B) Målsättning och C) Strategi.

A Förutsättningar

Undervisning med hjälp av bibeltext kan ses som ett möte mellan lärare - elev - stoff, där aktörer med olika roller interagerar. En som i utbildningssammanhang tydligare och på ett mer övertygande sätt än de flesta understrukit undervisningens karaktär av möte är M. Buber.²⁴ Han säger bl.a. "Education is interaction, is the working together of giving and receiving, an intensification, heightening and the purification of the life-process ... Education is for us ... the confident daring to *open up* human life in renunciation of pressure and force which in the finer and more concealed forms of authoritarian education is more furtive and perhaps more dangerous than in the cruder forms of the evils of which lie exposed for all to see...The readiness for *opening up* of the brother-soul in each human being is for us the great attempt, touching *all aspects of human togetherness*, to establish a *decisively changed relationship of man to man*..."²⁵

Lärarens roll innebär, i linje med en sådan syn på undervisningen som jag delar med Buber, att konstruktivt medverka till ett igångsättande, en strukturering samt en fortsatt stimulering av inlärningsprocesserna utan dold eller öppen auktoritativ styrning.²⁶

Elevens roll innebär en aktiv strävan att i samverkan med läraren, och i detta fall med hjälp av bibelns innehåll, tillägna sig vidgade kunskaper om kristendomen samt att i mötet med bibeltext bearbeta frågor inför livet och tillvaron.²⁷

Stoffurvalet bör präglas av den dubbla principen att både det som är viktigt ur den religions synpunkt som studeras och att det som är viktigt för eleven i uppbyggnaden av en personlig livsåskådning skall beaktas.

Eleven (1) tillsammans med texten (2) och läraren (3) ses alltså som aktivt medverkande i ett samspel, där såväl kognitiva som emotiva och kreativa egenskaper hos eleven beaktas och stimuleras. I detta helhetsperspektiv är det varken fråga om en undervisning präglad av ensidig lärarcentrering, ensidig elevcentrering eller ensidig stoffcentrering utan en samverkan och interaktion mellan lärare/elev och stoff.

1) Beträffande *eleverna* framstår de som känslomässigt tämligen indifferentia i mötet med bibeltext av typen liknelser och argumentation. Detta framgår av min empiriska undersökning, som också visar att elever i påfallande stor utsträckning upplever Paulus brev till Filemon som svårt.²⁸ Ändå torde det visa sig att varken brevtexen eller den liknelsetext, som också utnyttjades i den empiriska undersök-

ningen (Luk 15), generellt sett kan betecknas som svårare än andra nytestamentliga texter om man gjorde en jämförelse. En majoritet av de i undersökningen ingående eleverna på grundskolans högstadium (=c:a 3/4 i åk 9) och på gymnasiet (=c:a 2/3 i åk 2 eller 3) förmådde inte nå fram till annat än en *ytförståelse* vid en första kontakt med bibeltexten.²⁹

Min empiriska undersökning beträffande elevernas möte med texten anser jag ger en tämligen representativ bild av var eleverna befinner sig känslomässigt och kunskapsmässigt inför bibeltext i dagens svenska skola på gymnasienivå och i grundskolans avslutningsklasser. Utfallet skulle sannolikt inte ha avvikit avsevärt från det nu erhållna om andra bibeltexter valts och ett större elevunderlag utnyttjats. Att c:a 1/3 av gymnasisterna och 1/4 av grundskoleeleverna i åk 9 kunde tolka texten i tematisk mening, vilket min empiriska undersökning visat, kan ändå tolkas positivt.³⁰ I stort sett är eleverna emotivt s.a.s. nollställda inför bibeltext, och min undersökning ger därigenom en mera positiv bild av mötet mellan elever och denna bibeltext än vad flera lärare faktiskt förväntar sig.³¹

2) Vad gäller mitt val av *Filemonbrevet* som *textmässig utgångspunkt* för min empiriska och exegetiska forskningsuppgift har jag redan motiverat detta.³² Texten bedömer jag även ur metodisk synpunkt som ett användbart exempel på bibeltext med beaktande av läroplanernas skrivningar för kristendomsstudiets inriktning.

Ett typiskt drag för bibeln är att den i sina mest centrala delar handlar om historiska händelser (=sacred history) knutna till individers och folks öden. Exoduskildringen i Gamla testamentet och Jesu liv och undervisning i Nya testamentet är exempel på detta. De förenar båda i sig inslag av sant mänskliga identifierbara människoöden med tron på att historien ytterst inte styrs av slumpen eller onda makter utan av en god makt, av Gud.

Även *Filemonbrevet* kombinerar i sig ett människoöde, som andra människor kan identifiera sig med, och ett kristet teologiskt grundmönster. Texten är användbar i bibelundervisningen både i grundskolans avslutningsklasser och på gymnasiet av följande skäl:

Texten är förhållandevis kort och kan även på den begränsade tid som står till förfogande i religionsundervisningen behandlas som en helhet.

Texten är ett dokument från första århundradet av intresse både ur teologisk och historisk / social synpunkt. Den kan fungera som introduktion till och underlag för studiet av kristen tro och kristet liv både i kristendomens uppbyggnadsskede och idag.

Texten har alltsedan de första adressaterna tog del av dess budskap haft och har fortfarande för nutida läsare betydelse för individens existensstolkning. De livsfrågor som framför allt fokuseras i brevet ligger i fältet ensamhet-gemenskap och frihet-bundenhet. Dessutom aktualiseras etiska frågor och värderingsfrågor som solidaritet, civildyrke, generositet etc. ställda i relation till en bärande tro. Dessa och liknande frågor har aktualitet och bör kunna ha hög angelägenhetsgrad även för tonåringar i tjugonde århundradet.

3) Här ovan nämnda delresultat av elevers möte med bibeltext innebär för *religionslärare* — mot bakgrund av den starka ställning bibelundervisningen förväntas ha enligt gällande läroplaner — en utmaning, som många upplever som besvärande. Lärarens uppgift är alltså att göra något meningsfullt av ett ämnesstoff, som eleverna från början upplever som svårt och som de vid sitt första möte inte finner

särskilt attraktivt. Risken är givetvis stor att elever och lärare finner denna uppgift, liksom mera ambitiös bibelundervisning över huvud taget i skolan, som överväldigande. Antingen accepterar man då vid en pliktskyldig genomgång av huvudmomenten att eleverna inte når längre än till en ytförståelse av bibeltext eller också — vilket tyvärr är alltför vanligt — låter man bibeltextstudiet ersättas med annat studium av mera lättillgänglig karaktär.

Ytterligare ett alternativ finns dock. Med ett arbetssätt som jag här tillämpar på Filemonbrevet och med en rimlig målsättning och en god strategi för textstudiet bör bibelundervisningen kunna fungera både i överensstämmelse med läroplanens skrivningar beträffande lämpligt stoffurval och stoffets bearbetning samt på ett sådant sätt att eleverna upplever den som meningsfull. Andelen av tematiskt och symboliskt (i den mening jag förstår termerna)³³ tolkande elever i religionskunskapens bibelundervisning bör avsevärt kunna öka både på grundskolan och på gymnasiet.

B Målsättning

Den avgörande skillnaden mellan elevernas texttolkningar ligger mellan dem som är ytinriktade och oreflekterat reproduktiva till sin karaktär och dem som är budskapsinriktade och rekonstruktiva till sin karaktär.³⁴ Den ytinriktade resp. budskapsinriktade avkodningen av text är i sin tur beroende av bl.a. elevernas egen, oftast outtalade uppfattning av vad lönsam inläring och kunskap är.

Kunskap³⁵ kan i stort uppfattas som:

1. Reproduktion, d.v.s. en mängd fakta, som man skall tillägna sig för att öka sin kunskap. ("a thing-like conception of knowledge").³⁶
2. Något man tillägnar sig för att kunna agera.
3. En abstraktion av mening. Beroende bl.a. på vilken kunskapsuppfattning som dominerar hos elever — och lärare! — blir utfallet vid textstudiet antingen en oreflekterad, atomistisk ytförståelse (1) eller också en tematisk / symbolisk och helhetsinriktad djupförståelse (3 samt i viss mån 2).

En viktig målsättning med skolans bibelundervisning är att främja en djupförståelse (jmf. läroplanens formulering: (eleverna)..."skall lära känna vad som format och formar människors liv.", Lgr 80, 130).³⁷ Denna förståelse innefattar ett uppmärksammande av de tanke- och känslöförutsättningar som återspeglas i texten. Det senare kräver också en träning i inlevelse i andra människors känsloupplevelser främst sådana de gestaltas i bibliska personers liv. Undervisningen får därigenom en såväl kognitiv som emotiv målsättning. Till dessa målsättningar kommer olika former av gestaltning av textens budskap. Insatt i ett helhetsperspektiv bör alltså bibelundervisningen vara utformad så att elevernas såväl kognitiva som emotiva och kreativa kapaciteter stimuleras och aktiveras i mötet med bibeltext. En så bedriven bibelundervisning vill jag kalla "flerdimensionell".³⁸

Inriktningen av textbearbetningen kan på detta sätt ses som trefaldigt komplementär med såväl kognitiv, som emotiv och pragmatisk dimension. Med pragmatisk målsättning avses ambitionen att öka elevernas förmåga att gestalta textens budskap. Den är möjlig att integrera både i den emotiva och kognitiva målsättningen och behöver därför inte behandlas för sig. I denna dimension av textbearbet-

ningen ligger tyngdpunkten i verksamheten hos eleverna själva och beroende på elevernas förutsättningar och önskemål kan här en rad olika uttrycksmedel användas. Här kan antydast vilka medel och inriktningar elevaktiviteterna kan få, även om en utförlig genomgång av den problematiken hör närmare samman med en undersökning inom metodik än ämnesdidaktik. Språkligt kan t.ex. mötet med textens budskap, dess aktörer och öden uttryckas associativt genom att eleverna skriver uppsatser, vilket min empiriska undersökning gett flera exempel på. Där kan texten sägas ha fungerat som incitamentet för en form av projektiva gestaltningar. På motsvarande sätt kan mötet med texten och dess huvudpersoner gestaltas genom dikt, musik, teckningar, dramaframställningar etc. Även utanför klassrummet, i hem och samhälle, kan exempelvis solidaritetsyttringar inspirerade av texten ske i form av insamlingar och demonstrationer för enskilda människor eller folk i kris av olika slag.

Elevernas skapande verksamhet i detta sammanhang kan givetvis inte utvärderas i termer av operationaliserbara inlärningsmål eller kategoriseras i entydiga fel / rätt kategorier. Elevernas reaktion i relationen till innehållet i det budskap som aktualiseras kan antingen bli ett avståndstagande till eller ett bejakande av och en integrering av textens budskap. Det viktiga i beaktandet av handlingsdimensionen är att den ger eleverna tillfälle till en individuellt anpassad bearbetning av de existentiella frågor som aktualiseras i texten. I görlikaste mån bör nämligen eleverna själva få välja gestaltungsform. Spontanaktioner av sympati med drabbade människor i läsarens närmiljö eller internationellt kan exempelvis ta gestalt vid läsningen av en text sådan som Filemonbrevet. Mera långsiktigt kan detta leda till en omprövning av attityder och känslor över huvud taget till av olika sorters diskriminering drabbade människor i kamratkretsen, i hemmet och i samhället.

Olikheter i tro och värderingar kommer självklart att aktualiseras i detta sammanhang. Oavsett egen livsåskådning kommer för eleverna mötet med fiktiva eller verkliga personer som vittnar om existentiella erfarenheter att innebära en rik tillgång till identifikationsobjekt. Genom mötet med dessa modeller och en bearbetning av de existentiella livsfrågor som aktualiseras genom mötet får eleverna en ökad beredskap till beslut och handling, när de själva ställs inför livsfrågeproblem som för att fullödigt kunna upplevas behöver gestaltas i någon form.

a) Kognitiv målsättning för bibelundervisning

En viktig målsättning för religionsundervisningen är att låta elevernas tankemönster möta de tankemönster som återspeglas i bibeltexten. Dessa teologiska tankemönster bärs upp av övertygelser (=tro) hos människor i en given socio-kulturell kontext. Bibelundervisningens inriktning både mot textens tillkomstmiljö, d.v.s. socio-kulturella kontext, och mot dess av tro präglade och burna budskap blir därigenom naturlig.

Kännedom om den *miljö* i vilken bibeltexterna ursprungligen fungerat, kräver att elementära, faktainriktade förhållanden behandlas för att eleverna bättre skall kunna förstå bibeltexterna. Bibeltexter som för Nya testamentets del är tillkomna för c:a 2000 år sedan har alltså sin tillkomst haft grundläggande betydelse för den kristna kyrkans tro och liv. Sambandet med ursprungstiden har under utläggningens historia bl.a. tagit sig uttryck i att det känts angeläget att ha kännedom om bibelns

sociala, politiska, geografiska och kulturella förhållanden. För skapandet av allmänna förutsättningar för bibeltolkning är tidshistorien självklart viktig i studiet av bibeln och kristendomen. Även för förståelsen av kulturlivet i vårt land, som genom århundraden präglats inte bara av bibelns föreställningsvärld utan även av dess geografiska och socio-kulturella värld, är kännedom om bibelns tidshistoria viktig.

Argumentativa texters formella egenskaper (i Filemonbrevets fall främst retoriska egenskaper) förefaller, beroende på klassens kapacitet, kunna visa sig användbara exempelvis på gymnasiet även i samverkan med ämnet filosofi eller svenska vid övningar i argumentationsanalys.

Helt naturligt utgör bibeltexternas *tematiska och symboliska budskap* det viktigaste inslaget i religionskunskapens kristendomsstudium. Att medverka till skapandet av förbättrade förutsättningar för att flertalet elever på grundskolans högstadium och på gymnasiet når en förståelse av texten främst på den tematiska nivån men i görligaste mån även på den symboliska nivån är därför ett av huvudsyftena med denna undersökning. Med hjälp av vissa makrostrukturella regler kommer jag att ge exempel på hur friläggandet av texters tematik³⁹ kan gå till.

Den mest avancerade uppgiften är att genom bibelundervisningen skapa ökade förutsättningar hos eleverna för en symbolisk förståelse av bibeltext.⁴⁰ Här stöter man som lärare på en rad problem av såväl principiell som praktisk art, som det skulle föra allt för långt att diskutera inom ramen för denna undersökning. Det rör bl.a. den åtminstone ur teoretisk synpunkt svåra gränsdragningen mellan bibelundervisning av konfessionell karaktär, sådan vi har den t.ex. i Västtyskland, och bibelundervisning i en sekulariserad och icke-konfessionell skola som den svenska.⁴¹ Mitt resonemang utgår från de villkor som gäller för den allmänna skolan i Sverige. Det är angeläget att man även här försöker arbeta med bibeltextanalyser i riktning mot en symbolisk textförståelse så långt detta är möjligt. Det innefattar uppgiften att försöka se sambandet mellan å ena sidan tro / övertygelse och å andra sidan attityd / handlingar. Vidare innefattas däri arbetet på att nå någon insikt om vad kristen tro i människans gudsrelation står för.

I det konkreta fallet i min undersökning, d.v.s. Filemonbrevet, gäller den sammanfattande uppmaningen att, därför att man är kristen, ta emot den förrymde slaven Onesimos som en kristen broder och inte som en slav. Denna propositionella sammanfattning (uttryckt med biblisk terminologi) uppfattar jag som *textens innehållsiga huvudtema*.⁴²

Textens huvudtema kan även i generaliserad form sägas vara en uppmaning att låta de gärningar man gör och den attityd man visar gentemot sin nästa vara i harmoni med det man tror på och det man säger. Även detta påstående kan sägas utgöra brevet huvudtema. Skillnaden mellan dessa båda giltiga temaförslag är den att i det senare fallet är uppmaningen s.a.s. tömd på sitt uttalat specifikt kristna innehåll. I det förra fallet däremot är det en ambition att låta den kristna grundinställning som återspeglas i texten även komma till uttryck i temaformuleringen. Tematiken i bibelundervisningen får dock inte abstraheras och generaliseras i så hög grad att det specifikt kristna innehållet negligeras.

Den bibelkunskap som bygger på en kristen undervisning insatt i gudstjänstsammanhang eller i församlingens bibelstudiearbete hör däremot inte skolan utan den bekännande kristna församlingen till. Därför torde kristna bekännare även med här

angiven ambitionsnivå till stor del betrakta den kunskap man kan nå genom skolans bibelundervisning som en kunskap för "out-siders", vilket, enligt min mening, inte gör den mindre viktig.

Ytterligare en synpunkt på bibelundervisningens målsättning, i linje med vad som ovan sagts, gäller exempelvis uppmärksammandet av sambandet mellan olika sätt att komma till rätta med etiska och moraliska problem i biblisk tid och i vår tid. En sådan undervisning bör kunna ses även som ett led i skolans övergripande uppgift att positivt bidra till elevernas attitydbildning och ställningstaganden i samlevnadsfrågor av olika slag. Detta kan exempelvis i diskussion av Filemonbrevet gälla slaven och flykten Onesimos upplevelser och erfarenheter jämförda med delvis analoga människooden i vår tid. Flera sådana analogier finns i form av upplevelser och erfarenheter som en följd av brist på frihet och möjligheter till människovärdigt liv även nu, liksom flykt från en outhärdlig situation och försök till nystart i ny miljö. Vad underlättar resp. försvårar en sådan nystart och vad kan vi som lärare och elever göra för att i skolans miljö underlätta den för drabbade medmänniskor?

I den kognitiva målsättningen för skolans bibelundervisning ingår alltså både studiet av grundläggande värderingar och tro, som t.ex. den om alla människors lika värde och studiet av livsåskådningars, i detta fall den kristna trons, betydelse för ställningstaganden i frågor som berör människans attityder och handlingar "då" och "nu". Dessutom förväntas ett sådant bibelstudium kunna leda till att angelägna och aktuella ställningstaganden till konkret agerande i vår egen livssituation diskuteras i en positiv anda. Därigenom ligger undervisningen även i linje med läroplanernas övergripande målsättningar om fostran dels till större inlevelse i andra människors situation och dels till ökad solidaritet.

b) Emotiv målsättning för bibelundervisning

Nutida undervisning i stort förefaller vara ensidigt inriktad på elevernas kognitiva kapacitet. Min empiriska undersökning visar att det föreligger en korrelation mellan känsloupplevelser och attityder å ena sidan och tolkningsförmåga å andra sidan hos eleverna.⁴³ Frågan har lämnats öppen om det är tolkningsförmågan som påverkar det emotiva utfallet eller om det är upplevelse och attityd som påverkar tolkningsförmågan. Mot bakgrund av den empiriska undersökningen kan man på goda grunder anta att det här föreligger ett ömsesidigt beroendeförhållande. Skall skolan medverka till en utveckling av "hela människan" är en ökad uppmärksamhet av den känslomässiga sidan av textarbetet och textupplevelsen motiverad. Hit hör även olika konstnärliga uttryckssätt för det budskap texten förmedlar och detta ligger i linje med en ökad insikt om vikten av att se eleverna i ett helhetsperspektiv. Redan genom att hela klassen gemensamt läser eller på annat sätt tar del av innehållet i en text föreligger en gemensam upplevelse. Trots alla individuella varianter finns något slags kognitiv och emotiv elevaktivering kring den gemensamma texten. Denna "här och nu-upplevelse" utgör en del av grunden för den fortsatta undervisningen,⁴⁴ som kan vidgas genom att inriktas på de erfarenheter som återspeglas i texten, antingen sådana som dess författare själv gjort och ger uttryck för eller erfarenheter gjorda av de i texten förekommande personerna och som explicit eller implicit omtalas. Det gäller t.ex. texter som handlar om Jesu bemötande av

personer i det dåtida samhället, vilka drabbats av sjukdom eller genom sin livsstil stämplat som socialt oaccepterade av de etablerade i samhället. Det senare gäller t.ex. publikanerna som umgicks med ockupationsmakten liksom kvinnor som inte följt den sexualkodex som gällde. Sjukdomsdrabbade och utanförstående var t.ex. spetälska som förvisats till något slags reservat för smittsamt sjuka, etc. Det är här genomgående fråga om människor som på ett eller annat sätt hamnat utanför den sociala gemenskapen och för vilka Jesus i sin verksamhet och undervisning öppnar vägar till en nyupprättad gemenskap.⁴⁵

Även vad gäller Filemonbrevet ställs läsaren inför en människa som s.a.s. hamnat utanför den sociala gemenskapen. Som slav på flykt men sannolikt med önskan att på nytt få gå in i en levande gemenskap erbjuder Onesimos öde mycket av erfarenhet, som inte är unik i rum och tid. Analoga människoöden kan vi möta även idag inte minst representerade av de många flyktingar och invandrare som finns i vår närhet. I många klasser utgör invandrareleverna en stor andel av elevantalet, så vi behöver därför sannolikt inte gå långt för att stöta på människor, som på olika sätt vet vad det innebär att vara utanför. Detta kan givetvis också gälla utanförstående människor i vilka ungdomskretsar som helst eller inom familjer som genom eget eller andras förvållande hamnat utanför de etablerades gemenskap genom t.ex. alkoholism, kriminalitet etc.

Möten med främmande människors erfarenheter, omvitnade t.ex. i bibeltexter eller skönlitterära texter eller genom andra media eller vid arrangerade kontakter med medmänniskor som drabbats i olika avseenden och som är villiga att ställa upp och berätta om sina erfarenheter, kan ingå som ett viktigt led i träningen av elevernas empatiska förmåga till medkänsla, medglädje, medlidande, "medupprördhet" etc.⁴⁶ I mötet med berättelser och myter erbjuds eleverna identifikationsgestalter. Med psykologiskt språkbruk kan vi här tala om roller, där man samtidigt med upptagandet av dessa gestalters roller kan erfara en interaktion med övriga i berättelserna förekommande och av läsaren upptagna rollerna som Gud, Kristus, kristna bröder och systrar etc.⁴⁷

Lärarens uppgift i detta sammanhang innebär att på olika sätt skapa situationer, som erbjuder analoga upplevelser till de i texten omvitnade. Mötet med andra människors erfarenheter personligt eller via olika media innebär för eleverna en "här och nu- upplevelse", som individuellt och i klassen kan bearbetas på olika sätt. En sådan bearbetning av livserfarenheter kan i väsentliga avseenden berika både deras textförståelse och ytterst främja en allsidig personlighetsutveckling.⁴⁸ Först när undervisningen beaktar människan i ett helhetsperspektiv, d.v.s. när såväl kognitiva som emotiva och pragmatiska aspekter beaktas, kan även bibelundervisningen bli personlighetsutvecklande.⁴⁹ Hur man metodiskt kan gå tillväga i en sådan flerdimensionell religionsundervisning finns det flera exempel på inte minst i internationell religionsmetodisk litteratur, vilket utgör ett vitt fält väl värt att bli föremål för en särskild undersökning.⁵⁰

EXKURS:

Bibeltext och kristendom

Bibelstudiet i skolan är primärt insatt i studiet av kristendomen. Ett av syftena med

min undersökning är också, i linje därmed, att belysa förutsättningarna för ett bibelstudium som fördjupar förståelsen av kristendomen. Frågan är då om Filemonbrevet kan användas för att ge en så representativ bild som möjligt av kristendomen. Detta leder över till frågan om vad som egentligen är det utmärkande eller snarare det mest utmärkande för kristendomen.

I ett nyligen utkommet arbete av C. Davis⁵¹ har påpekats att kristendomen ingalunda är ett enhetligt fenomen. Snarare behöver man använda sig av fyra modeller, var och en med sina särdrag men som komplementärt hör samman, i beskrivningen av kristendomen. "Christianity is not a unitary phenomenon with a singular essence, but rather a matrix of four typologically distinct though related forms or 'models', each of which involves an imaginative construction of a common core of symbolic resources into a complex 'symbol system' that enables it to mediate and interpret human existence...The four models are the Mythical, the Pragmatic, the Visionary, and the Mystical. As distinct symbol systems, each of these four models represents a different answer to the question "What is Christianity". No one of these models, however, is exhaustive of the potentiality of the tradition. As a consequence, the history of Christian religion has been characterized by the coexistence and successive dominance of different symbol systems, partly complementary, partly in conflict."⁵²

Accepterar man denna kategorisering, vilket jag anser att man kan göra inte minst i ett pedagogiskt sammanhang, är det givet att olika bibeltexter i olika hög grad kan fånga in dessa fyra olika modeller. Mycket kortfattat kan man säga att det utmärkande för resp. modell är följande:⁵³

a) Den *mytiska kristendomsmodellen* har varit dominerande alltsedan Konstantins dagar (300-talet) i kristendomens historia. Den är på sitt sätt tämligen heltäckande och erbjuder "a comprehensive account of the order of the world, of society, and of the nature and destiny of the individual."⁵⁴ Vissa behov i mänsklig existens har dock denna ofta av staten sanktionerade modell haft svårt att fylla. Det gäller främst på individplanet.

b) Den *pragmatiska kristendomsmodellen*⁵⁵ växer fram ur sådana behov och den manifesteras särskilt under och efter renässanstiden och reformationstiden. Nu blir individen med sina behov i ökad grad uppmärksam. En mindre betoning av det frälsningshistoriska sker här till förmån för en fokusering av Jesus som lärare och moralisk idealgestalt för den enskilda människan. Religionen blir med denna inriktning i hög grad "a philosophy of life".

c) Inte heller den mänskliga erfarenhet som möter hos förtryckta och hos marginalmänniskorna tycks i tillräcklig grad få adekvata gensvar i den mytiska modellen. Detta gör den tredje modellen motiverad och förståelig, d.v.s. *den visionära kristendomsmodellen*.⁵⁶ Den är till stor del utmärkande för urkristendomen och kan i dag sägas vara representerad exempelvis av s.k. befrielseologi och black theology. Vi möter den t.ex. i Jesu skriftutläggning i Nasarets synagoga (Luk 4: 16-30), där profetian hos Jesaja om den messianska tiden sägs ha gått i uppfyllelse. Jesus tillämpar bibeltexten på sig själv och säger sig vara utsänd för att "frambära glädjebud för fattiga, frihet för fångar, förmågan att åter kunna se för blinda, befrielse för förtryckta och förkunna det av Herren utvalda året" (d.v.s. den messianska tiden). (Jmf. Luk 11:20).

Själv uttrycker sig Paulus på motsvarande sätt om denna messianska tid. Den har

delvis redan brutit in och tagit gestalt i vår tidsålder och i vår värld genom Jesu liv och gärning och genom alla som blivit delaktiga av det nya livet genom tro och dop (Rom 6: 8). Utmärkande för denna tid är att de troende nu metaforiskt beskrivs som Guds söner. "Ty alla är ni genom tron Guds söner i Kristus Jesus, eftersom ni blivit döpta till Kristus har ni iklätt er Kristus. Nu är ingen längre jude eller grek, ingen slav eller fri, icke man eller kvinna, ty alla är ni ett i Kristus Jesus " (Gal 3:26-28). I sin vision för ett fullkomligt genombrott av den framtida messianska tidens krafter inbegriper Paulus även skapelsen och försäkrar att även den skall befrias från de destruktiva krafter som nu plågar den (Rom 8: 22f).

d) I *mystikens kristendomsmodell*⁵⁷ slutligen understryks omöjligheten att med mänskliga språk tala om det / den Yttersta (e). Meditationen och bönen står här i centrum för den kristnes liv. Viktigt enligt denna modell är att inte fastna vid medlen — t.ex. dogmerna — i sin strävan att komma i kontakt med den yttersta verkligheten. Den inre världen, själens kontakt med det gudomliga, är viktigare än den ytre sociala och politiska världen.

Accepterar man det synsätt, som här kommer till uttryck, kan man ställa frågan om Filemonbrevet gör rättvisa åt alla dessa modeller. Svaret måste bli nej, åtminstone inte i lika hög grad. Sannolikt är det kristendomen i dess pragmatiska och visionära former som framträder tydligast, vilket dock inte innebär att den mytologiska och mystikens modeller skulle sakna nedslag i texten. Den visionära modellen uttrycks bl.a. i synen på alla människors lika värde, där även slaven är en broder i Kristus. Den pragmatiska modellen uttrycks bl.a. i förbönen att adressaternas tro skall bli verksam i handling. De utmärkande dragen för den mytiska modellen och mystikens modell tycks däremot huvudsakligen vara enbart antydda och i huvudsak implicit förutsatta i texten. Beträffande den mytologiska modellen kan vi finna uttryck för den i brevet teologiska undervisning, som ovan presenterats under rubriken argumentationsgrund.⁵⁸ Mystikens modell slutligen är också, även om detta inte är starkt manifesterat i Filemonbrevet, företrädd i texten t.ex. genom uttryck som "i Herren", *ev κυριω*, 16 och "i Kristus", *ev χριστω*, 20. Vid skolans behandling av kristendomsmomentet är det naturligt att alla fyra symbolsystemens modeller beaktas, om man ser undervisningen som helhet, detta vare sig man följer Davis synsätt eller andra sätt att göra kristendomens mångfacetterade aspekter rättvisa. Utnyttjandet av enskilda bibeltexter, t.ex. Filemonbrevet som i föreliggande arbete, får därför ses i ett sådant helhetsperspektiv. Detta innebär att man som lärare behöver komplementärt utnyttja även andra nytestamentliga texter i kristendomsundervisningen.

C Strategi

Den teoretiska utgångspunkten för mina strategiska överväganden tar jag i den s.k. elementariseringsdebatten i Västtyskland. Jag väljer att huvudsakligen uppehålla mig vid en av dess främsta talesmän beträffande bibeltolkningens elementarisering, nämligen K.E. Nipkow, Tübingen.

Närmast kommer jag att ge en sammanfattande presentation av Nipkows variant av bibeltolkningens elementarisering.⁵⁹ Därefter kommer jag att skissera en strategi för bibelundervisning i den svenska skolan med tanke i första hand på lärarutbild-

ning och på gymnasie- och grundskoleundervisning (beträffande grundskolan företrädesvis i grundskolans avslutningsklasser). Nipkow har med närmaste utgångspunkt i W.Klafkis teori om "kategoriale Bildung"⁶⁰ utarbetat en teoretisk, fyrdimensionell elementariseringsmodell, vars inriktning och innehåll bör vara av intresse även för svensk religionspedagogisk och religionsdidaktisk forskning.⁶¹

Begreppet elementarisering går tillbaka på lat. *elementum*, som står både för betydelsen *grundbeståndsdel* (*grundämne*) och den *första* (=elementära) *grunden*. Bland elementariseringspedagoger understryker man gärna att båda dessa innebörder är relevanta i beskrivningen av vad elementarisering är. Det är fråga om dels — men inte enbart — en slags förenklingsprocess i undervisningen, dels en slags reduceringsprocess i mängden av information om ett visst fenomen i försöken att komma åt själva kärnan till eller grunden för det stoff man undervisar om. "Die Elementaria sind bei diesem Verständnis die konstitutiven Grundbestandteile, gleichsam die Bauelemente, die eine Gebilde konstituieren und als solches allererst kenntlich machen. Diese Elemente sind damit zugleich charakteristische Grundelemente (vgl. die eine der beiden tragenden Wortbedeutungen des lat. Wortes 'elementum', nämlich 'Grundstoff' bzw. 'Grundbestandteil')." ⁶²

Vid elementarisering i undervisningen är man inriktad både mot stoffet (die Sache selbst) och mot individen (eleven) med dennes känslor, attityder och förkunskaper. Med vissa smärre variationer i olika böcker, föredrag och artiklar hävdar Nipkow att bibelundervisningens elementarisering bör kännetecknas av följande elementa.⁶³

- 1 Grundläggande sanning (ar). (Elementarische Wahrheit (en))
- 2 Grundläggande struktur (Elementarische Struktur)
- 3 Grundläggande erfarenhet (Elementarische Erfahrung)
- 4 Grundläggande nystart (Elementarische Anfang)

Dessa fyra inriktningar eller dimensioner av bibelundervisningen antyder ingen kronologisk tidsföljd. Avgränsningen mellan kategorierna är ej heller alltid tydlig.

1) Med termen *grundläggande sanning (ar)* avser Nipkow sådant som gäller själva essensen av biblisk tro och teologi (=propriumfrågor). Hit — och nära knutet till propriumfrågorna — hör också urvalsproblematiken, d.v.s. frågan om vilket stoff som väljs ut i den nödvändiga prioritering av stoff som inte minst av tidsskäl måste ske. Som centrala och lämpliga tema i bibelundervisningen nämner Nipkow (i anslutning till H.Stock och I.Baldermann⁶⁴) bl.a. följande: kristen tro och att kunna tro, förväntan och uppfyllelse, radikal nåd, ansvar och räkskap, Kristi efterföljelse och att vara kristen idag, evigt liv.⁶⁵ Grundläggande sanning får, enl. Nipkow, inte fattas enbart som en ur judisk resp. kristen synpunkt fastställbar sanning, d.v.s. en till etablerad judisk eller kristen troslära hörande utsaga. Den "sanning" som här avses är även subjektivt upplevbar. "Das Elementare ist hinsichtlich der 'elementaren Wahrheit' 'die gewissmachende Wahrheit'."⁶⁶

Vid exempelvis utläggningen av berättelsen om Elia i enviget på Karmel stannar förf. inte vid en historisk / kritisk tolkning av berättelsen utan för även in i tillämpningsaspekten.⁶⁷ Det innebär att frågan om vem som är Gud inte bara gäller Israel i dåtiden. Gud översätts med "den (eller det) som man ytterst är beroende av." Då blir dagens liksom dåtidens fråga: "Vem har den yttersta makten i mitt liv, vem (eller vad) är jag ytterst beroende av?" För Nipkow är det därför beträffande denna kategori möjligt att tala om en både i teologisk mening objektivt fastställbar sanning och en i subjektiv mening upplevbar sanning (= grundläggande sanning).

Nipkows terminologi är i detta avseende mera frikostig än vad vi i vårt land är vana vid. I det senare fallet, d.v.s. beträffande sanning i subjektiv mening, påpekar Nipkow vikten av att läraren (som kristen !) i dialog med eleven inte enbart bör spela rollen av fackman utan även som medmänniska erkänna att man inte alltid vet svaren på existentiella frågor och trosfrågor som aktualiseras av texten.⁶⁸

I sin beskrivning av kategorin "grundläggande sanning (ar)" gör Nipkow ingen klar åtskillnad mellan undervisning i den kristna församlingens och i skolans sammanhang. Detta kom till uttryck redan i ovan givna exempel på lämpliga tema. Där föreslår han sådana tema som ur svensk synvinkel mera hör hemma i konfessionella sammanhang än i skolans religionsundervisning. Beträffande den problematik som aktualiseras av vad som ovan beskrivs som "subjektiv sanning", d.v.s. ett personligt tillägnande av den teologiska sanningen, är detta något som kan förstås mot bakgrund av att fortfarande de flesta religionslärarna i Västtyskland är kristna bekännare och att skolans religionsundervisning i regel är konfessionell.

Vad som för svensk del här främst är angeläget att ta fasta på är proprium- och urvalsfrågorna. För att göra rättvisa åt bibeltext i undervisningen bör inriktningen av kristendomsavsnittet präglas av den centrala betydelse som Jesu person och verk har i Nya testamentet samt att man i anslutning därtill bearbetar den kristna människo- och verklighetsuppfattningen.

2) Mera inriktad på det vetenskapligt fastställbara är Nipkow i den andra kategorin, d.v.s. *grundläggande struktur*.⁶⁹ Därmed avses både formella strukturer och innehållsliga strukturer. Beträffande de innehållsliga strukturerna kan de exempelvis stå liktydiga med "intentionell mening".⁷⁰ Detta innebär ett vidare strukturbegrepp än det vi möter t.ex. hos I. Baldermann, som i detta sammanhang mera tydligt håller sig till språkformer och talar exempelvis om glädjens språk i tackpsalmer och lovsånger, ångestens språk i klagvisor och bön, uppmuntrans språk i bibelns löften, mänsklighetens språk om samlevnad i torahn och buden etc.⁷¹

Allt detta tycks även vara innefattat i Nipkows strukturbegrepp men därtill kommer innehållsliga strukturer: "Der Begriff der 'elementaren Strukturen' bezieht sich auf *Sinnstrukturen*, auf den Sinn von Aussagen, Handlungen, Institutionen u.a.. Die Frage nach dem *Wahrheitsgehalt* oder *anspruch* einer Sache...ist an die Analyse ihrer Sinnstruktur gebunden. Sie kann nicht ohne sie beantwortet werden. Das gilt jedoch nicht umgekehrt. Darum müssen die beiden Fragerichtungen voneinander abgehoben werden."⁷²

Hur viktigt det är att beakta bägge strukturerna komplementärt framgår av följande citat: "Vor allem aber dient die wissenschaftliche Ermittlung der 'elementaren Strukturen' zur Selbstkontrolle, ob das, was einem als 'elementare Wahrheit' aufgeht, tatsächlich mit den Hauptintentionen des Textes übereinstimmt."⁷³

3) Med *grundläggande erfarenhet* åsyftas primärt erfarenheter som återspeglas i bibeltexten. Texten ses som en slags objektivering av sådant som hänt bibelns människor och erfarenheter som de tillägnat sig. Dessa erfarenheter kan innebära ett tilltal eller utmaning för nutida läsare. "Überlieferung will sich hier vollziehen als *Kommunikation von Erfahrung*."⁷⁴ I denna kommunikation kan den nutida läsaren låta sig dras in, berikas och få tolkningsmönster vid kontakten med tidigare erfarenheter. En omedelbar reaktion inför implicita eller explicita nedslag av människors erfarenheter i bibeln sker redan vid det första mötet med bibeltexten. Det mötet kan präglas av antipati, sympati eller liknödhet. Dessa känslor kan stärkas och färgas

bl.a. beroende på identifikationen med i texten omtalade personer med sina attityder, beslut och handlingar.

Beräffande förmedlingsprocessen mellan dåtida erfarenheter och nutida säger Nipkow bl.a. att det i textbearbetningen inte räcker med ett uppmärksammande av erfarenheter klart utsagda i texten. Även de erfarenheter som implicit finns där bör beaktas. "Immer deutlicher wird daher heute in der Religionsdidaktik gesehen, dass der Vermittlungsprozess nicht einfach der zwischen dem 'Text' damals und der 'Situation' heute ist, sondern es ist danach zu fragen, was dem Text zugrundeliegt, welche Gotteserfahrung, die der Mensch mit bezug auf seine Lebenserfahrung machen durfte, im Text Gestalt gewonnen hat. Vermittelt werden sollte die Glaubenserfahrung hinter und in dem Text mit der Erfahrungsmöglichkeiten hinter und in dem Verhalten der Menschen heute."⁷⁵

Även dessa formuleringar kan kännas främmande för svenska religionslärare. Det gäller t.ex. det som här sägs om "förmedlandet av troserfarenheter". Uttrycket bör dock inte nödvändigtvis fattas som annat än ett försök att låta erfarenheter gjorda av bibelns människor över huvud taget komma till tals.

En betoning av de emotiva variabelernas betydelse i arbetet med text är helt i samklang med min empiriska undersöknings resultat.⁷⁶ Tydligare än vad fallet är hos Nipkow skulle man dock önska en distinktion mellan upplevelse och erfarenhet i kategorin *grundläggande erfarenhet*.⁷⁷ Båda inbegripes nu i samma kategori. En poäng med en sådan åtskillnad är bl.a. att man därigenom klarare inser vikten av att man i undervisningen verkligen tar den tid som behövs vid bearbetning av upplevelser. Det har nämligen av andra forskare påvisats att effekten av erfarenhet i betydelsen "bearbetad upplevelse" är betydligt mera livskraftig och långvarig än effekten av enbart upplevelse.⁷⁸

4) Med *grundläggande nystart* avser Nipkow en vid varje utvecklingsstadium "återkommande nystart", ("das je Beginnende, Anfängliche").⁷⁹ Därvid understryker han att denna nystart kan te sig olika beroende på den mognadsgrad eleven uppnått. Det räcker alltså inte med att enbart inrikta sig på elev och ämnesstoff (Fachwissenschaft) utan det krävs att även den utvecklingspsykologiska aspekten beaktas inom ämnesdidaktiken.⁸⁰ Det är inom varje utvecklingsstadium fråga om en nystart i uppbyggnaden av kunskap och erfarenheter. För lärarens del är det därför angeläget att veta vilka förutsättningar som varje utvecklingsstadium erbjuder. Till det som generellt gagnar utveckling hör bl.a. träning i förmågan att se med andras ögon, d.v.s. identifikationsprocessen, liksom träning i användandet av metaforer och symboler, där eleverna får hjälp av ta steget från bokstavlig till bildlig förståelse.⁸¹

I behandlingen av kategorin elementarische Anfänge tar Nipkow upp situationen inom religionspedagogiken visavi utvecklingspsykologin i Västtyskland.⁸² I stort sett, menar han, saknar man där en sådan utvecklingspsykologisk forskning som tillräckligt beaktat andra faktorer än den kognitiva i bedömningen av religiös utveckling.⁸³ Man har inte i tillräcklig grad beaktat att människan som en helhet är präglad av tanke, erfarenhet, känsla och handling. Erfarenhetsmässigt vet man som lärare att elever i samma ålder kan uppvisa mycket stor spridning utvecklingsmässigt i religionspsykologisk mening, vilket innebär att en tioåring t.ex. kan uppvisa större religiös mognad än en fjortonåring. Åldersfaktorn är alltså ingen säker indikator på vilken religiös utvecklingsnivå eleverna befinner sig.⁸⁴ En inriktning av forskningen på det utvecklingspsykologiska området som beaktar helheten i den religi-

ösa utvecklingen hos främst ungdomar framstår som angeläget forskningsfält i Västtyskland och Nipkows bedömning för sitt land har även sin giltighet beträffande t.ex. vårt land.⁸⁵

Som framgått av ovanstående presentation kan Nipkows teoretiska resonemang om religionsundervisningens inriktning inte utan vidare flyttas över på den svenska skolan. Inte minst framstår i detta sammanhang behovet av en klarare distinktion mellan skolans och den kristna församlingens uppgifter. Hans förslag till en bibelundervisningens elementarisering är dock till väsentliga delar av intresse även för bibelundervisningens utformning i en sekulariserad svensk skola. I linje med traditionen från exempelvis Pestalozzi⁸⁶ i äldre tid och Klafki⁸⁷ i modern tid erbjuder Nipkows teoretiska överväganden om en bibelundervisning inriktad på struktur, sanning(ar), erfarenhet och nystart en grundmodell, som även bör kunna anpassas till andra krav än dem som gäller i Västtyskland.

I anslutning till Nipkows elementariseringsmodell och som en variant på den kommer jag i det följande att söka skissera en strategi för en bibelundervisning som innefattar 1) Emotiv strategi och 2) Kognitiv strategi.

1) Emotiv strategi

a) Teoretiska överväganden

Elevernas kapacitet kopplad till logik, analys, språk, tidsliga och rumsliga orsaks-sammanhang etc. har med påtaglig ensidighet blivit omhuldad i svensk, liksom i västerländsk skoltradition över huvud taget. Den kapacitet däremot, som har med det känslomässiga, konstnärligt skapande, fantasin, den presentiska tidsupplevelsen etc. att göra, har i undervisningssammanhang alltför ofta fört en tynande tillvaro. I den mån skoldebatten numera i ökad grad aktualiserar behovet av en undervisning för hela människan och därmed en flerdimensionell undervisning⁸⁸ är det naturligt att man även i bibelundervisningen beaktar människans totala kapacitet.

Idag sker internationellt ett ökat uppmärksammande av upplevelsesidan och erfarenhetssidan vid bibelundervisning. H. Barth och T. Schramm betecknar "självupplevelse" i samband med bibelläsning som "en nyckel till förståelse av bibeln."⁸⁹ De talar i det sammanhanget även (med anknytning till Ricoeur) om nödvändigheten av att i umgänget med texten tillägna sig ett slags "andra naivitet".⁹⁰ Det räcker alltså varken med en okritisk, första naivitet eller enbart en analytiskt kritisk inställning. Det är fråga om en post-kritisk, "andra naivitet", för att mötet mellan tolkare och text skall bli så rikt som det först kan bli när hela personen är engagerad.

Skall en interaktion mellan textens vittnesbörd om människors erfarenhet och elevernas egna upplevelser och erfarenheter kunna ske gäller det bl.a. att som lärare skapa sig en bild av elevernas all dagliga upplevelser av kärlek, övergivenhet, lek, arbete, etc.⁹¹ Det behövs en analys av situationen i klassen insatt i sin socio-kulturella kontext (=en s.k. "Lebensweltanalyse").⁹² Visserligen har exempelvis människor i alla tider mött döden. Den viktiga frågan är emellertid inte vad döden i allmänhet står för utan vad döden står för i en konkret klass i en bestämd situation beroende på vad eleverna subjektivt upplevt och upplever inför detta fenomen. Både det individuella och det generella behöver därvid beaktas.⁹³ Inom bibeldidaktiken in-

ternationellt tycks man idag inte ytterligare behöva motivera kravet på ett uppmärksammande av upplevelsernas och erfarenheternas betydelse i samband med studiet av bibeltext. Nipkows teoretiska krav på "grundläggande erfarenhet" kan tolkas religiöst / kristet eller mera allmänt som ett betonande av att textupplevelse utan känslor och erfarenhetsengagemang är en stympad verklighetsupplevelse oavsett vad den subjektiva upplevelsen / erfarenheten än står för.⁹⁴ En sådan inriktning förefaller rimlig och önskvärd även för svensk religionsundervisning.

b) Tillämpning

Frågan om hur man praktiskt som lärare medverkar till att ett möte mellan erfarenheter "då" och "nu" kan komma till stånd behandlas mindre utförligt av Nipkow. Han hänvisar här bl.a. till metodiker och religionspedagoger som särskilt uppmärksammat erfarenhetens betydelse för textstudiet. Barths och Schramms ovan nämnda bok med titeln "Självupplevelse med bibeln" tillhör de mera kända i genren.⁹⁵ Där sägs att skillnaden mellan kyrkans och skolans bibelundervisning bl.a. ligger i att i kyrkan förväntas man bara ha positiva känslor inför bibeln. I en erfarenhetsinriktad bibelundervisning i skolsammanhang däremot förutsätts det som självklart att inga känslor av vad slag de än må vara inför bibeltexten är diskriminerande. Jag har rätt som tolkare att formulera de förväntningar och behov hos mig som textstudiet aktualiserar. I tolkningen används exempelvis inte distansierande pronomina som "man" och "vi" utan pronomenet "jag". Mina känslor inför texten förväntas bli behandlade med respekt på samma sätt som jag har respekt för mina kamraters och lärarens inställning till och känslor inför texten.⁹⁶ En snabb kartläggning av klassens känslomässiga inställning kan ske exempelvis med hjälp av s.k. semantiska differentialer liknande dem, som jag använt mig av i min empiriska undersökning.⁹⁷

En rad pedagogiska hjälpmedel kan utnyttjas där textens budskap och det budskap dessa medier förmedlar visar släktskap med varandra i stimulerandet av upplevelser och erfarenheter av text. Det kan t.ex. vara bild, film, konstverk, drama, poesi, berättelser etc. Vid institutionen för lärarutbildning i Uppsala presenteras exempelvis ett bildcollage som grundskoleelever gjort med parallella bildsekvenser ur Jesu liv och ur aktuella nutida personers liv vid introduktionen av Jesus-studiet.⁹⁸ Uppgiften både för lärarkandidater och elever som deltar i detta s.k. "Jesus-projekt" i Uppsala består bl. a. i att samtala om förslag till och föreslå rubriker för de bilder som ingår i collage. Där kan upplevelsen av bilden före textstudiet fungera som en erfarenhetsinriktad delbehandling av evangeliematerialet, där analoga erfarenheter av födelse, död, hälsa, sjukdom etc. visar att dåtid och nutid kan mötas på en likartad erfarenhetsgrund.

En viktig notering i min empiriska undersökning var att många elever upplevde bibeltexten som svår eller mycket svår. Det är f.ö. inte bara elever som upplevde Filemonbrevets text som svår. Även kolleger från andra institutioner än den teologiska har läst texten och påfallande ofta betecknat den som svårförståelig. Redan den argumentativa formen för en text från första århundradet av vår tideräkning verkar främmande för en nutida läsare. Även metaforanvändningen i texten typ "föda någon till andligt liv" eller att vara "barn" till någon i icke-fysiologisk mening eller att "vara skyldig sig själv" erbjuder svårigheter för sekulariserade läsare.

För att minska risken att eleverna alltför snabbt avfärdar en argumentativ text som mer eller mindre obegriplig och därför läser sig i en negativ attityd kan man

exempelvis göra en narrativ bearbetning av texten. Detta kan här i första hand ses som ett led i den emotiva strategien även om jag anser det också finns skäl att koppla åtgärden till en efterföljande kognitiv strategi.

Att tonåringar löper mindre risk att läsas i en negativ attityd inför en berättelse i stället för inför en biblisk argumentativ text redan i början av textstudiet liksom att de även lättare tillägnar sig innehållet i en berättelse förutsätts som självklart.

Den nytestamentlige exegeten Norman Petersen har nyligen i ett pedagogiskt intressant arbete visat hur man kan göra om just den text jag koncentrerat mig på (Filemonbrevet) till en berättelse.⁹⁹ De narrativa drag som bibeltexten explicit och implicit innehåller lyfts fram. Utmärkande för denna litterära, narrativa genre är:¹⁰⁰

- 1 Minst en agent
- 2 Ett inledningstillstånd
- 3 En serie i tiden på varandra följande förändringar
- 4 Ett definitivt eller övergående slutstillstånd

Norman Petersen bygger upp en berättelse kring ett antal händelser som finns förutsatta eller omtalade i brevtextern. Han delar in dessa händelser i två grupper. Den ena gruppen händelser benämner han "referentiella händelser", d.v.s. händelser som det i texten refereras till. Den andra gruppen benämner han "litterära händelser" (= *poetic events*)¹⁰¹, d.v.s. händelser som valts ut och ordnats på ett bestämt sätt med ett bestämt syfte och som nämns i texten.

Den referentiella händelsesekvensen beskrivs på följande sätt: Som den *första händelse* som det refereras till i Filemonbrevet brukar Onesimos flykt betraktas men N. Petersen går längre bakåt och väljer som första handling mötet mellan Paulus och Filemon när denne blev omvänd till kristen tro.¹⁰² Vid det tillfället inträder de bägge männen i ett gemensamt brödraskap samtidigt som Filemon hamnar i ett skuldförhållande till Paulus. Detta förhållande utnyttjas av Paulus i brevet.

Den *andra och den tredje handlingen* är Onesimos flykt och Paulus fångslande. Det är omöjligt att ange i vilken ordningsföljd dessa händelser inträffade.

Den *fjärde handlingen* är den som inträffar när Onesimos möter Paulus, hör evangeliet, blir omvänd till kristen tro och låter sig döpas. Det är den händelse som metaforiskt beskrivs som "en födelse" till nytt, andligt liv.

Den *femte handlingen* är rapportandet om Filemons tro och kärlek till de kristna. Den ouppklarade relationen mellan Onesimos-Filemon förs på tal och återresan till Filemon aktualiseras.

Den *sjätte och sjunde handlingen* är författandet av Filemonbrevet, dess avsändande till Filemon och församlingen i Filemons hus samt Onesimos återvändande.

Onesimos återkomst och Filemons svar betecknas som *den åttonde och den nionde handlingen*. Det är handlingar som förutsätts i brevet.

Den avslutande *tionde handlingen* är Paulus aviserade besök hos Filemon. Vissa osäkerheter beträffande detaljer i detta sekvenseringsförslag medger Petersen.¹⁰³ Man kan exempelvis sätta frågetecken kring Onesimos första möte med Paulus. Skedde det möjligen redan i samband med Filemons omvändelse eller först när Onesimos som flyktling möter Paulus? Som ett acceptabelt försök att rekonstruera de händelser och ordningsföljden dem emellan som finns omnämnda eller implicit förutsatta i texten torde dock förslaget kunna fungera.

Ur sin rika kännedom om olika händelser i huvudaktörernas liv och i deras relationer till varandra väljer Paulus ut ett visst antal händelser vid skapandet av File-

monbrevet. Dessa är ordnade i *en litterär sekvensering*. Vilka är då dessa händelser och hur är de tidsmässigt ordnade i förhållande till den ovan givna referentiella sekvenseringen?¹⁰⁴

Här nedan följer de bägge sekvenseringarna med den litterära sekvenseringen längst till vänster och den referentiella sekvenseringen angiven till vänster inom parentes.

- 1 (5) Jag har hört talas om din (=Filemons) kärlek och din tro (vv4-7)
- 2 (2) Jag är nu fånge (v9)
- 3 (4) Jag har blivit Onesimos fader (v10)
- 4 (6) Jag sänder honom tillbaka till dig (v 12)
- 5 (3) Han rymde från dig (v15)
- 6 (7) Tag emot honom. Sätt hans skuld på mig (vv17-19)
- 7 (1) Du har hamnat i skuld till mig (v19b)
- 8-9 (9) Filemons reaktion (vv20-21)
- 10 (10) Jag kommer att besöka dig (v22)

Som framgår av sammanställningen sammanfaller de bägge sekvenseringarna i stort sett med varandra. Följande händelser har samma ordningsföljd:

Paulus fängslas.

Onesimos omvänds av fången Paulus.

Onesimos sänds tillbaka av Paulus.

Paulus sänder brev med vädjanden till Filemon och med försäkran om ekonomisk ersättning om så skulle behövas.

Onesimos och brevet anländer till Filemon (i Kolossai?) samt Filemons svar.

Paulus besök hos Filemon aviseras.

Sekvenseringarna skiljer sig åt i följande avseenden:

I den litterärt skapade sekvenseringen börjar Paulus med en hänvisning till att han hört om Filemons goda gärningar gentemot kristna. Handling tre i den referentiella sekvenseringen, d.v.s. den som rör Onesimos skuld, kommer först sent i den litterärt ordnade sekvenseringen. Det är naturligt ur retorisk synpunkt att den känsliga skuldfrågan först behandlas sedan mottagaren stämts välvillig. Denna gentemot tidsföljden ändrade sekvensering fungerar som en *captatio benevolentiae* i brevtex-ten. Det är också angeläget att en information om det positiva som skett med Onesimos ges i ett tidigt skede, vilket sker i den litterära sekvenseringen.

Skuldfrågan i slutet av brevet hanteras också strategiskt skickligt. Paulus gör i själva verket en gäldenär av Filemon, som dessförinnan förmodligen uppfattade sig själv och blivit uppfattad av omgivningen som den förfördelade parten. Liksom Paulus inte gör bruk av sin gentemot Filemon överordnade position (åtminstone döljer han detta) så förväntar sig Paulus att Filemon skall uppträda generöst gentemot Onesimos (=honestasargument).¹⁰⁵

Anledningar till de olika sekvenseringarna i händelseräckan hos den referentiella resp. litterära sekvenseringen finns alltså, och dessa är sannolikt främst betingade av den avsikt Paulus har med brevet. Vid jämförande studier kan den helhetsstruktur som visar sig i narrativa texters *inledningstillstånd*, dess *serie av tidsmässiga förändringar* samt ett *sluttillstånd* identifieras och bearbetas. Här finns ett stort antal intressanta texter med liknande innehållsstruktur, där aktörer och ämne (= "plot") liknar den innehållsliga strukturen i Filemonbrevet. Inte minst gäller detta evange-

liematerialet. (Se t.ex. Luk 15). Detsamma gäller även klassiska gammaltestamentliga texter som exempelvis exodus-skildringen (2 Mos m.parall.) och uttåget ur Babylonien (Hes 36-48, Jes 40-55). Motsvarande gäller även mötet mellan bröderna Jakob och Esau vid Jabboks vad (1 Mos 32-35).

Med detta har givetvis inte alla frågor som har relevans för uppläggningsen av en emotiv strategi behandlats. Jag har i detta sammanhang valt att enbart koncentrera mig på ett förslag att undanröja ett motivationsproblem inför stoff som eleverna upplever som svårt. Mycket av det som hör samman med medvetandegörandet hos eleverna av grundläggande erfarenheter är också väl känt och praktiserat inom allmän religionsmetodik.¹⁰⁶

2) Kognitiv strategi

a) Teoretiska överväganden

I vår kultursituation, som kännetecknas av pluralism och relativism, är det nödvändigt, menar Nipkow, att det centralt bibliska och teologiska innehållet i bibeltexter på nytt blir tydliggjort.¹⁰⁷ Det finns ett berättigat krav på teologerna och i synnerhet på exegeterna att ge tydligare svar på livsfrågorna: "Mit Recht wird der Wunsch lebendig, das Fach möge wieder theologisch eindeutiger werden. Gegenüber der unüberschaubar gewordenen exegetischen Einzelforschung soll zumal die Bibel mit der befreienden Wucht ihrer Botschaft aus ihrer Mitte heraus neu zu Worte kommen."¹⁰⁸

I det centralt kristna bibliskt / teologiska budskapet finns den "grundläggande sanningen" tillgänglig, enl. Nipkow, och med den avser han ytterst något som han kallar "the meaning and truth of life itself".¹⁰⁹ Att den "grundläggande sanningen" generellt vid tolkningen av bibeltexter på något sätt är liktydig med det ur kristen synpunkt centrala innehållet i bibelns budskap, d.v.s.betydelsen av Jesu liv och verk, tas mer eller mindre som självklart.¹¹⁰ Hur denna inställning skall kunna förenas med de krav som ställs i ett pluralistiskt samhälle på religionsundervisningen är svårförståeligt och Nipkow erkänner också själv att termen "grundläggande sanning" över huvud taget i religionsundervisningen är problematisk.¹¹¹

Hur menar han då att man, om man hypotetiskt accepterar termen med dess förutsatta betydelse, skall komma åt "den grundläggande sanningen"? Den kommer eleverna inte åt, menar han, vare sig genom en ensidigt historisk / kritisk exegetik eller genom att få sig serverade ett antal pedagogiskt väl utformade kortsatser av teologiskt innehåll, ty *den grundläggande sanningen upplevs först i dialogens form*, när dagens tolkare (lärare och elever) med sina erfarenheter och frågor möter bibelns gestalter med sina omvitnade och i texten underförstådda erfarenheter.¹¹²

En bit på väg mot "den grundläggande sanningen" kan man komma med hjälp av historisk / kritisk exegetik. Men vad har eleven egentligen vunnit med en sådan insikt som den kan ge (främst =kännedom om textens "grundläggande struktur"), om undervisningens målsättning skulle begränsa sig till detta, frågar Nipkow.¹¹³ Bibelns budskap, som till sin karaktär är dynamiskt och öppet för nya tolkningar i nya kontexter, skulle då vara stängt och begränsat enbart till en historisk sanning.¹¹⁴

Först genom en hermeneutiskt inriktad dialog baserad på historisk / kritisk exegetik och därigenom vunnen kännedom om bibeltexters "grundläggande struktur" kan

eleven nå kontakt med den "grundläggande sanningen", menar han.¹¹⁵ Denna dialog är en nödvändig men dock inte tillräcklig betingelse för att undervisningsprocessen skall lyckas. Vad som bl.a. ytterligare krävs framgår av Nipkows fråga: "Sprach der Lehrer nur als ein an Texten literatur-wissenschaftlich geschulter 'Theologe', wobei diese Texte mehr zufälligerweise religiöse Texte und biblisch-christliche Glaubenszeugnisse sind, oder redete er mit seinen Schülern auch *als Christ* (kursiv.här) in seiner eigenen theologischen Sprache?"¹¹⁶

För en i detta avseende god bibelundervisning krävs alltså, enligt Nipkow, kristna religionslärare som tar sin (kristna) uppgift som lärare på allvar. Genom sitt agerande kan läraren, vars betydelse för en lyckad bibelundervisning understryks mycket starkt av Nipkow, antingen möjliggöra eller också oönsketgöra elevens tillägnande av textens "grundläggande sanning". Detta framgår bl.a. av följande citat: "Diese Situation miteinander redender, miteinander umgehender und miteinander um Texte und Themen bemühter Personen ist der bedingende, aber auch der vereitelnde Ort dafür ob Schülern etwas als 'elementare Wahrheit' aufgeht."¹¹⁷

Hela detta resonemang förutsätter en konfessionell religionsundervisning. Nipkows formuleringar skall också förstås mot bakgrund av de förhållanden som råder i Västsverige beträffande religionsundervisningens ställning.

Mina egna teoretiska överväganden är utarbetade med hänsyn till att bibelundervisningen skall fungera i en icke-konfessionell skola. Redan termen "grundläggande sanning" blir därför för mig en i detta sammanhang högst tvivelaktig term. Om den ändå bleve utnyttjad i svensk kontext skulle den närmast kunna stå liktydig dels med en inom resp. religion etablerad sanning och som sådan möjlig att studera med vetenskapliga medel (=objektiv sanning), dels skulle den kunna fattas som liktydig med det som eleven i bearbetningen av texten upplever som religionens eller livsåskådningens autentiska och adekvata svar på en existentiell fråga (d.v.s. *subjektiv sanning*).

I en icke-konfessionell skola, där läraren oavsett egen konfessionell tillhörighet, sakligt och allsidigt försöker lotsa eleven fram till olika religioners och livsåskådningars svar på vad "grundläggande sanning" är, skulle det under en årskurs visa sig att antalet "grundläggande sanningar" (i någon betydelse detsamma som absoluta sanningar) bleve besvärande många till antalet. Redan detta faktum gör det därför lämpligare att just i detta sammanhang, det kognitiva, använda en annan kategorisering än Nipkows. Jag kommer i stället fortsättningsvis att beskriva bibelundervisningens målsättning i kognitivt avseende som ett studium på tre textnivåer. Dessa tre textnivåer är: (1) litteral nivå, (2) tematisk nivå, (3) symbolisk nivå.

b) Tillämpning

Huvuddelen av min diskussion här väljer jag att ägna främst åt överväganden för och exempel på ett främjande av tematisk förståelse av bibeltext. Avslutningsvis berör jag något den symboliska förståelsen. Först dock några ord om den litterala nivån.

(1) Beträffande frågor, som hör hemma på en *litteral* nivå, d.v.s. på en yttinriktad faktanivå, är dessa åtminstone beträffande evangeliematerialet något så när väl uppmärksammade i de vanligast förekommande läromedlen på grundskolans högstadium och på gymnasiet.¹¹⁸ Detsamma gäller i stort den allmänna politiska och religiösa situationen under första århundradet i Judéen, Samarien och Galiléen. Vad gäller

beskrivningen av missionsverksamheten i romarriket sådan den återspeglas i Apostlagärningarna och i breven under första århundradet liksom den sociala situationen över huvud taget finns en hel del övrigt att önska. Detta gäller inte minst teckningen av vardagslivet, t.ex. slavarnas liv. Vanliga elementära isagogiska frågor ger tillgängliga uppslagsverk besked om. Beträffande Filemonbrevets faktainriktade del hänvisar jag till tecknandet av den socio-kulturella bakgrunden till brevet i del II.¹¹⁹

(2) Grundläggande för arbetet med texters *tema* är övertygelsen att texters budskap (mening) inte går att få kännedom om enbart på litteral nivå eller på den enskilda satsens nivå, d.v.s. på mikronivå.¹²⁰ I stället söker man budskapet på makronivå i den sammanhållna betydelse (koherens), som texten på djupare nivå uppvisar. Detta kan formuleras i ett eller flera tema. Genom att inrikta sig på textens makrostrukturer kan man dels organisera ett ofta komplicerat och oordnat informationsmaterial dels kan man åstadkomma en (legitim) reduktion av komplex information. Ett tematiskt inriktat textarbete hjälper således läsaren både att komma åt det mer betydelsefulla och relevanta i textens budskap samtidigt som man inte drunknar i mängden av information. "For all cognitive operations this requires reduction of complex information. Makrostructures are, as such, representations of this reduced information. We have seen that *they should feature the more important, relevant, abstract, or general information from a complex information unit.*"¹²¹

Temaformuleringen sker till viss del intuitivt. Nipkow förefaller till stor del arbeta så, exempelvis i sin temainriktade analys av den gammaltestamentliga Elia-texten.¹²² Han formulerar där textens tema som en fråga: "Vem är Gud?" Temat utvecklas dels med tanke på sin historiska kontext som en fråga om vem Israels Gud är, dels relateras det till den nya kontext som vår egen tid erbjuder. Temat blir dock med samma fråga i en modern kontext förståeligt först med en ny översättning av begreppet Gud och därmed en förtydligande formulering av typen "Vem är den som, eller vad är det som vi ytterst gjort oss beroende av?"¹²³ Först genom en sådan omskrivning av termen Gud blir temat i en modern sekulariserad kontext användbart. (Jmf. motsvarande uttryck hos Tillich: Gud="the ultimate concern"¹²⁴).

Intuitionen räcker i regel en bit på väg i uppgiften att formulera texters tema. Den kan emellertid behöva kompletteras och hur det kan gå till har på ett teoretiskt genomreflekterat sätt exempelvis van Dijk visat.¹²⁵ En noggrann redogörelse för den teoretiska grunden för sättet att frilägga texters övergripande (globala) innehåll i form av tema skulle spränga ramen för min undersökning.¹²⁶ Kortfattat kan sägas att utgångspunkten för formuleringen av tema utgör textens s.k. textbas. Denna består av ett antal utifrån texten formulerade propositioner.¹²⁷ På textbasen tillämpas sedan ett antal s.k. makrostrukturella regler av vilka de viktigaste är : generalisering (Generalization), konstruktion (Construction), uteslutning (Deletion) och nollregeln (Zero).¹²⁸

Tillämpningen av dessa huvudregler sker givetvis inte i ett tomt rum utan det som styr tolkningsarbetet med utnyttjande av makrostrukturella regler — liksom f.ö. även det intuitiva — är bl.a. sådana kontextuella faktorer som varierande kunskaper hos tolkaren, vederbörandes tro och syften med tolkningen etc.¹²⁹ Detta gör att tillämpandet av samma huvudregler på samma text ändå kan innebära att olika tolkare kommer fram till olika temaförslag. Huvudreglerna är inte att likna vid matematiska formler, men trots viss brist på exakthet kan de ändå ses som användbara hjälpmedel väl värda att pröva i försöket att — på mer än intuitiv väg — komma åt

texters tematik.

Som exempel på regeln *generalisering* tar van Dijk den sammanfattande formuleringen "barnen lekte". Detta är en makroproposition (d.v.s. belägen på en högre abstraktionsnivå än en proposition), som med utgångspunkt från textbasen skapats av följande propositioner: "John lekte med sin toppsnurra, Mary byggde ett sandslott, Sue blåste såpbubblor". "In this case we ...abstract from semantic detail in the respective sentences by constructing a proposition that is conceptually more general. Respective individual participants may be *grouped*, whereas the predicates of the respective propositions are subsumed under a common denominator, denoting the *superset* of the property or relation denoted. The resulting makroproposition denotes a fact or situation in which the variation between participants and their properties is disregarded."¹³⁰

Som exempel på regeln *konstruktion* tar van Dijk den sammanfattande formuleringen "jag tog ett plan till New York". Till grund för den makropropositionen ligger flera propositioner i textbasen på mikronivå formulerade förslagsvis på följande sätt: "jag köpte biljetten", "jag tog en taxi till flygplatsen", "jag checkade in" etc.¹³¹ Alla dessa propositioner är hemmahörande inom det handlingsmönster ("frame") som hör samman med flygresor.¹³² Makropropositionen skildrar på ett övergripande sätt med ett nytt predikat ett komplext skeende i vilka en rad detaljer är ineffattade i textbasens resp. propositioner.¹³³

Uteslutningsregeln används vid sådana satser i texten som inte är nödvändiga för tolkningen av textens budskap. I exemplet med makropropositionen "jag tog flyget till New York" innebär t.ex. propositionen "jag mötte min farbror just när jag skulle checka in" ingen proposition, som man behöver beakta vid formuleringen av temat.¹³⁴ I Filemonbrevet kan man exempelvis överväga om formuleringar som följer konventionell stil i brevingress och brevslut säger något om det specifika i brevets budskap och tematik.

Nollregeln används också vid kortsatser av typen "kom hem !" och den innebär att sådana propositioner obearbetade kan flyttas upp från textbasens nivå till makropropositionernas mera abstrakta nivå.¹³⁵

van Dijk arbetar i sitt arbete Macrostructures företrädesvis med narrativ text. Grundstrukturen i berättelser över huvud taget är att en eller flera aktörer finns med. Där finns dessutom en utgångssituation, en händelse (eller en serie av händelser), som innebär en förändring och slutligen ett tillfälligt eller bestående sluttillstånd.

Här nedan kommer jag att tillämpa van Dijks makroregler vid läsningen av Filemonbrevet omgjort till en berättelse. Av pedagogiska skäl väljer jag att följa berättelsens händelseutveckling ur Onesimos perspektiv, eftersom han sannolikt är den av huvudpersonerna i Filemonbrevet som elever lättast kan identifiera sig med.

Berättelsens, d.v.s. det rekonstruerade Filemonbrevets textbas i form av propositioner på mikronivå kan förslagsvis formuleras på följande sätt:

A Ursprungstillstånd

- 1 Jag lider outhärdligt som slav och rymmer
- 2 Jag söker lämpligt gömställe väl medveten om risken för upptäckt
- 3 Jag söker asyl och hamnar så småningom hos Paulus

B Händelser av förändring

- 4 Jag hör Paulus förkunna evangelium , kommer till tro och låter döpa mig
- 5 Paulus vill skicka tillbaka mig till Filemon
- 6 Paulus skriver ett brev till Filemon och vill att denne skall ta emot mig som en kristen broder
- 7 Jag återvänder

C Sluttillstånd, tillfälligt eller bestående

- 8 Filemon (och församlingen) reagerar positivt¹³⁶
- 9 Paulus kommer och kan själv (med glädje) uppleva hur förhållandet mellan oss i Filemons hus har utvecklats positivt

Det föreligger en principiell skillnad mellan de berättelser van Dijk tagit som exempel ovan ("barnen leker" resp. "jag tog ett plan till New York") och berättelsen om Onesimos. Min rekonstruerade berättelse är inte enbart så att säga en oskyldig berättelse utan gör även anspråk på att på något sätt förmedla ett budskap. Beskrivningen av Onesimos öde i relation till nämnda personer i brevet illustrerar nämligen ett händelsemönster ("frame"), som har relevans på ett principiellt plan i kristen och judisk tradition. På detta principiella plan gäller det inte enbart den enskilda människan Onesimos utan människans öde ur mera allmängiltig, principell synpunkt. Jag tillåter mig därför att på textens makronivå sätta subjektet "jag", d.v.s. Onesimos, och "vi" d.v.s. Filemon och Onesimos inom parentes och låta temaformuleringen få en mera allmängiltig innebörd. Även i mitt sätt att formulera en textbas med utgångspunkt från Filemonbrevet och i mitt sätt att utnyttja makrostrukturella regler kommer givetvis kontextuella faktorer som exempelvis min egen roll som lärare och mina egna livserfarenheter att påverka utformningen av temaförslaget.

Ovanstående uppställning av propositioner — utgörande en textbas inte direkt av Filemonbrevet i nuvarande gestalt utan av en tänkt berättelse rekonstruerad ur Filemonbrevet i anslutning till Norman Petersens arbetssätt — kan indelas i tre kategorier.

a) Utgångssituationen präglas av att slaven Onesimos upplever sin situation som outhärdlig. Han flyr och riskerar dämed att gripas och på nytt säljas som slav eller återsändas till sin ägare med risk för olika repressalier. Genom makroregeln konstruktion förs proposition 1, 2 och 3 samman. (Jmf. ovan uttrycket "jag tog ett plan till New York"). Vi får då en makroproposition, som samtidigt fungerar som ett deltema: (Jag går) *från slaveri (alienation) på väg mot frihet*.

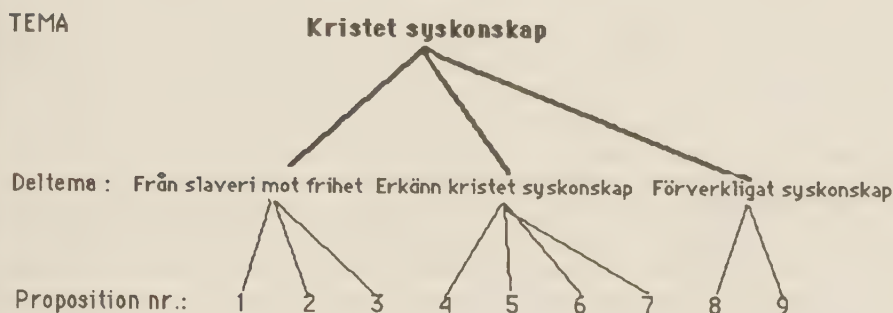
b) En serie förändringssituationer tecknas. Onesimos får höra Paulus förkunna evangelium, kommer till tro och låter sig döpas. Med kristen terminologi sägs detta vara liktydigt med "att bli en broder", "att födas på nytt", d.v.s. få och uppleva ett nytt syskonskap. Genom makroregeln generalisering förs propositionerna 4, 6 och 7 samman: *jag upplever ett nytt syskonskap*. Dessa tre propositioner slås därefter samman genom konstruktionsregeln med proposition 5, där Paulus väddjar (kräver) att *slaven* Onesimos och *slavägaren* Filemon skall inneslutas i *samma syskonskap*. Med hjälp av generaliseringsregeln (Jmf. ovan uttrycket "barnen leker") slås dessa båda propositioner samman i en makroproposition som samtidigt fungerar som ett deltema: (Vi ställs inför uppmaningen:) *låt slaveriet (alienationen) upphöra och erkänn det kristna syskonskapet!*

c) Slutsituationen tecknas i propositionerna 8-9. Jag har valt att räkna med ett

lyckligt slut på Onesimosaffären. Filemonbrevet säger inte i klartext hur återkomsten blev för honom och teoretiskt finns givetvis möjligheten att adressaterna av olika anledningar inte följde Paulus uppmaning att acceptera Onesimos som kristen broder. I en berättelse tvingas man här att göra ett val och mitt val har stöd i den äldsta kristna traditionen.¹³⁷ Med hjälp av makroregeln generalisering kan vi formulera en makroproposition som samtidigt fungerar som ett deltema: *Det kristna syskonskapet förverkligas*.

Sammantaget kan dessa deltema med makroreglerna *generalisering* och *konstruktion* på ytterligare en abstraktionsnivå formuleras till ett övergripande tema: *Kristet syskonskap*.

Uppbyggnaden av temat kan illustreras på följande sätt:



Min empiriska undersökning (del I) visade bl.a. att en mindre del av eleverna redan vid en första kontakt med bibeltexten kunde tolka texten tematiskt. Dessa temaförslag är genomgående av inomvärldslig, sekulariserad karaktär. Inför uppgiften att flytta över händelsestrukturen och personkonstellationen från Filemonbrevet till nutida kontext kunde c:a 1/3 av gymnasisterna och 1/4 av grundskoleeleverna över-sätta och rekonstruera ett händelseförlopp och ett personförhållande som uppvisade analoga drag till dem vi finner i bibeltexten. De tolkade texten tematiskt enligt be-dömningsgruppen.¹³⁸

Religionslärarens uppgift är här att skapa förutsättningar för och medverka till att hos eleverna bibringa resp. öka förmågan till en tematisk tolkning av bibeltextens budskap. Jag har ovan gett ett förslag till tema (= "kristet syskonskap") utgående från bibeltexten och formulerat det som ett "kristet" tema, d.v.s. ett tema som kan förväntas vara acceptabelt i ett kristet tolkningssamfund.

Den tematiska förståelsen hos eleverna kan främjas på olika sätt. Beträffande exempelvis uppsatsskrivning som metod menar jag att läraren i stort sett kan ge samma instruktion som gavs i min empiriska undersökning. I ett avseende skiljer sig dock uppgifterna åt redan i den inledande instruktionen. Ursprungligen löd in-

struktionen efter att eleverna läst Filemonbrevet: "Du har läst bibeltexten om slaven Onesimos och skrivit stödord. Använd dessa och skriv en berättelse om tre personer i vår tid, som förhåller sig till varandra så som huvudpersonerna i texten. Skriv gärna så att berättelsen går att dramatisera, skriv i så fall ut repliker. Det går också bra att skriva en berättelse utan repliker." Filemonbrevstexten var uppenbarligen alltför svår för de flesta av eleverna i denna uppgift, därför föreslår jag att eleverna får läsa både Filemonbrevet i en modern översättning (NT81) och en i narrativ form rekonstruerad bibeltext. Hur en sådan kan se ut har jag visat ovan.¹³⁹ I övrigt kan arbetsinstruktionen fungera i ursprungligt skick som ett inledande steg av undervisningen.

Att arbeta på ett sådant sätt innebär bl.a. att strukturen i bibeltextens biografiska material (=referentiell sekvens) blir tydliggjord, vilket ökar elevernas möjlighet till identifikation med de människoöden som tecknas i bibeltexten, en förutsättning för elevernas tolkning på tematisk och symbolisk nivå av Filemonbrevet.

Vid bearbetningen av elevernas färdigskrivna uppsatser kan tematiken i deras, på basis av bibeltexten rekonstruerade, berättelser formuleras med hjälp av makrostrukturella regler på motsvarande sätt som jag gjort när jag lyft fram temat "kristet samskap". Ett detaljerat förslag till arbetsgång för hur detta kan gå till avser jag inte att ge här, men i stort kan man som lärare förlagsvis gå vidare och på skrivtavlan arbeta parallellt med bibeltext rekonstruerad till en berättelse och någon användbar elevtext. På ena hälften av tavlan kan läraren grafiskt låta en "kristen tematik" växa fram i stil med vad som jag ovan visat prov på. På den andra hälften av tavlan låter man på motsvarande sätt ett tema från en elevs (sektariserade) berättelse växa fram likaså med utnyttjande av makrostrukturella regler. Vid en sådan parallellt åskådliggjord tematisering framträder bibeltexten tolkad i två perspektiv, ett kristet och ett sektariserat perspektiv, där samspelet mellan dessa tema blir det viktiga, inte att det ena perspektivet skulle spelas ut mot det andra.

Läraren ger bakgrundsinformation och skapar även med hjälp av elevernas aktiva sökande efter faktakunskaper förutsättningar för ett jämförande temastudium, där eleverna bereds möjligheter att i dialog med lärare och kamrater reagera och kommentera den tematik som växer fram i samspel mellan lärare, elev och stoff. Vid bearbetningen av bibeltextens budskap på tematisk nivå bör brevets argumentföreläsning studeras. På gymnasienivå och i duktiga grundskoleklasser kan brevets retoriska inslag i detta sammanhang bli föremål för särskilt intresse.

Det är alltså inte fråga om att vid tematisk bearbetning av bibeltext enligt här anvisade riktlinjer, klassificera vissa tolkningar som "rätta", därför att de kan sägas passa in i ett "kristet tolkningssamfund", medan andra skulle vara "felaktiga", om de inte passar in där. Syftet med bearbetandet av textens tematik är i stället att hjälpa eleverna till det perspektivskifte som krävs för att gå från en litteral förståelse av bibeltexten till en tematisk sådan men också att ge dem själva en möjlighet att nå en mer än inomvärldslig tematisk förståelse. Detta ökar elevernas möjlighet till medvetande om att de djupast upplevda livsfrågorna i påfallande hög grad är gemensamma för oss människor när vi vänder oss till olika livsåskådningar och religioner för att finna våra svar. Eleverna får i bearbetningen av Filemonbrevet, tolkat både i ett kristet och ett profant perspektiv, naturliga tillfällen att kritiskt granska och pröva egna och andras argumentering för olika temaförslag. Därigenom blir lärare och elever vid ytterligare fördjupning av textförståelsen hänvisade till den ar-

gumentationsgrund, som argumenteringen ytterst vilar på. När även den blir bearbetad öppnar sig vägen till vad jag kallar symbolisk textförståelse, en väg kantad med speciella möjligheter och problem.

(3) Textens tematiska budskap bärs upp och får sin utformning genom Paulus trosövertygelse. En insikt om argumentativa texters *symboliska* innebörd förutsätter, enligt min mera exklusiva definition av symbolisk tolkning, en bearbetning av de frågor som ingår i det knippe av övertygelser (= den tro) som argumentationen ytterst vilar på. Innebörden i denna tro, så som den återspeglas i Filemonbrevet, har jag redan kommenterat i del II under rubriken argumentationsgrund.¹⁴⁰

Det ligger en inbyggd spänning i uppgiften att i en icke-konfessionell undervisning ge kännedom om innebörden i religioners och livsåskådningars trosutsagor. Det finns beträffande bibelundervisningen en gräns som skolans religionsundervisning inte bör överskrida. Den är teoretiskt förhållandevis lätt fastställbar och går där kristen evangeliserande förkunnelse och kristen proklamation av evangelium tar vid. Båda dessa aktiviteter hör inte skolan utan kyrkan till.

I undervisningen däremot kan även på symbolnivå skolans och kyrkans aktiviteter till viss del sammanfalla. Gränsen mellan kyrkans och skolans aktiviteter blir därmed också med nödvändighet mindre tydlig. Detta gäller i synnerhet när man i undervisningen konfronteras med bibeltexters egenskap att både vara utsaga (ty. Aussage) och tilltal (ty. Anrede), och generellt sett förefaller ingen av dessa båda aspekter behöva vara tabu i skolans religionsundervisning. Tyvärr finns det emellertid, så vitt jag vet, ingen undervisningsteori som underlag för en användbar metodik där denna bibeltextens dubbelhet blir beaktad för en icke-konfessionell religionsundervisning. Religionspedagoger är överlag medvetna om de olika betingelser som råder för en på bibeln baserad undervisning i trosfrågor i skolan och i den kristna församlingen även i länder med konfessionell religionsundervisning.

Kanske man ändå just i Västtyskland nått förhållandevis långt i teoribildningen för en bibelundervisning i en sekulariserad miljö. G. Baudler exempelvis säger om skillnaden mellan bibelundervisning i skolan och bibelundervisning i den kristna församlingen: "Die Schulklasse ist keine christliche Gemeinde; Ziel eines religiösen Lernprozesses in einer solchen Gruppe, in der sich die weltanschauliche Pluralität der heutigen Gesellschaft widerspiegelt, ist deshalb nicht unmittelbar der im gemeinschaftlichen Tun sich ausdrückende christliche Glaube, sondern 'die Sensibilisierung für das, was hinter dem vordergründig Feststellbaren und handhabbaren liegt, und die Anleitung zu gemässenen Ausdrucksformen für die Beziehung des Menschen zum Sinngebenden Grund seines Daseins.'" ¹⁴¹ En så pass allmänt formulerad målsättning kan sägas innehålla två delmål: dels religionsundervisningens uppgift att öka elevernas medvetenhet om och känslighet (sensibilitet) för det i religiös mening transcendent, dels att låta eleverna utnyttja olika uttrycksformer i gestaltandet av sin relation till en meningsfull grund för sin existens.

Däremot talas här inte om uppbyggnaden av ny kunskap, vilket det också är fråga om för sekulariserade läsare vid ett bibelstudium på symbolisk nivå. I uppbyggnaden av kunskap på *litteral* och på *tematisk* nivå är det till stor del fråga om en utvidgning och ett fördjupande av föreställningar (den kunskap) som eleverna redan äger och utnyttjar till vardags. Där är det inte nödvändigtvis fråga om radikalt ny kunskap. Vid *symboltolkning* däremot är det fråga om ett möte med för eleverna, generellt sett, främmande övertygelser och tro. Elevernas kunskapsstrukturer skiljer

sig från sådana som är knutna till biblisk symbolförståelse. Därför reagerar de också kraftigt inför sådant, som de finner helt orimligt, exempelvis beskrivningen av den fullvuxne slaven Onesimos "födelse" till nytt liv under fångenskapen. Paulus beskrivning av sig själv som en "fader" till Onesimos som alltså beskrivs som Paulus "barn". Slaven Onesimos är samtidigt en "en älskad broder" både åt Paulus och åt slavägaren Filemon. Ännu svårare har de för tron på att Kristus — en man som avrättades ett par decennier före textens avfattande! — är Herre när kejsaren utger sig för att vara härskaren, liksom att det för dem som tillhör Kristus inte längre finns någon skillnad mellan jude och grek, slav och fri, man och kvinna (Gal 3:28). Sådana utsagor, bl.a. med metaforer¹⁴² hämtade från det politiska livet, familjelivet och biologiskt liv, kan förefalla helt orimliga på detta sätt insatta i nutida sekulariserade elevers referensramar. Samtidigt är sådana metaforer nödvändiga nycklar till en djupare förståelse av bibeltexten.

I detta sammanhang aktualiseras frågan om det över huvud taget är möjligt att bygga upp en radikalt ny kunskap på symbolnivå hos sekulariserade tonåringar i en icke konfessionell bibelundervisning. Denna fråga hör nära samman med frågan om bibeltexters status över huvud taget. Är bibeltext unik jämfört med icke-kristen profan litteratur och i så fall i vilket avseende? Den problematiken berördes i en diskussion nyligen mellan G. Hansson och H. Seiler, där den senare hävdar att man vid tolkningen av bibeltext, till skillnad från vanlig litterär text, särskilt bör beakta bibeltexters i det kristna tolkningssamfundet förmåga att öppna för en transcendent dimension: "Genom texten öppnar sig så en transcendent dimension som utöver de språkliga regler och konventioner som läsaren har förvärvat bestämmer textens förståelse och tolkning."¹⁴³ När bibeltexten blir betraktad och behandlad som vilken litterär text som helst blir effekten, säger han bl.a.: "... man glömmar i ett kommunikationsvetenskapligt perspektiv att Skriftens texter har tillkommit ur en urerfarenhet av Guds uppenbarelse som GT:s gudsfolk och NT:s tidiga kyrka har mottagit och där själva texten i sin tillkomst återspeglar denna transcendent dimension."¹⁴⁴

Inte bara dialog mellan litteraturvetare och teologer hör till dagens hoppfulla tecken på bibelundervisningens område. Även med naturvetare,¹⁴⁵ filosofer och teologer växer idag en dialog fram som hör väl samman med skolans allmänna målsättning för religionsundervisning och bibelundervisning men knappast var möjlig för några årtionden sedan. Å. Sanders säger i en nyutkommen avhandling i filosofi t.o.m. på motsvarande sätt att vår "vardagsvärld", som beskrivs som "en finit meningsprovins" inte är den enda värld, som vi kan ha erfarenheter av. "Vi har även erfarenheter vilka på olika sätt och i olika grad transcenderar vardagsverkligheten, och över huvud taget i en mening den naturliga världen. Dessa erfarenheter refererar till andra verklighetsområden och till objekt av andra verklighetsslag än den normala livsvärldens. Jag tänker naturligtvis här i första hand på 'religiösa erfarenheter'."¹⁴⁶

Med symbolers hjälp blir denna värld tillgänglig, enl. förf.. "Symboler kan alltså sägas 'avslöja' eller öppna en ny, mer eller mindre radikalt annorlunda och ofta icke tillförne upplevd verklighet, eller 'dimension' hos Verkligheten...Denna egenskap hos 'levande' symboler uttrycks väl av den tyska teatertermen 'Doppelbödigkeit'; att ha 'dubbla golv' eller 'två våningar'... Det är en erfarenhet i vilken vardagsvärldens normalt upplevda kvaliteter av verklighet, ordning och sammanhang plötsligt ger vika...Detta 'inflaterande' av vardagsverkligheten är Doppelbödigkeiterfarenhetens

ena led. Dess andra led utgörs av den verklighet som upplevs 'bakom', 'bortom', 'under', 'inuti', eller 'runtomkring' vardagsverklighetens nu efemära yta (sic!) framstår som ontologiskt och ofta även normativt överordnad. Vardagsverkligheten visar sig vara en av många, och den nyupptäckta verkligheten upplevs — likt en andra våning — ha varit där hela tiden. Vi har bara inte varit medvetna om den. Inte nog med att en *Doppelbödigkeiterfarenhet* uppenbarar inte bara en ny och hittills okänd dimension av verkligheten. Den kastar också nytt ljus över den 'gamla verkligheten'. Den ger så att säga 'ett nytt perspektiv' på hennes 'gamla' själv och verklighet.¹⁴⁷

Enligt författaren är det typiskt för den religiösa människan att hon... "finner djupmeningsdimensioner som de flesta av oss normalt är blinda för eller uppfattar dunkelt eller fragmentariskt. För henne är den numinösa verkligheten emellertid inte endast en ständigt närvarande meningshorisont. Den är den verklighet i vilken hon hör hemma, där hon har sin referenspunkt för ordning och mening, dit hon förlägger sin verklighetsaccent och där hon har sitt övergripande relevanssystem."¹⁴⁸ Den icke-religiösa människan däremot lever inte (i pregnant mening) i två världar: "till det heliga och det transcendenta har hon ingen tillgång."¹⁴⁹

Det som händer i svenskt kulturliv påverkar förr eller senare svensk skola. För många är det förvånande att bibliska motiv upplevt en renässans i den offentliga kulturdebatten.¹⁵⁰ För religionslärare är detta en stimulerande utmaning att fördjupa bibelstudiet för att kunna bereda eleverna möjligheter både till ökad kännedom om vår kulturs rötter och —vilket är ännu viktigare — ge dem förutsättningar att självständigt bygga upp en hållbar livsåskådning. Skall dialogen mellan företrädare för olika livsåskådningar och discipliner fortsättningsvis kunna fungera konstruktivt i kulturlivet och i skolan, blir behovet av en fortsatt bibeldidaktisk forskning alltmåra accentuerad. Särskilt blir två områden aktuella. Jag har, som tidigare sagts, i denna undersökning inte sett som min uppgift att ge mera detaljerade metodiska anvisningar. Jag har prioriterat de teoretiska frågorna, men dessa har under arbetets gång visat på viktiga metodiska implikationer som behöver bli vidare bearbetade.

Det andra området som behöver särskilt uppmärksammas för bibelundervisningen gäller en forskning kring frågorna om kyrkans och skolans arbetsfördelning beträffande den symboliska bibeltolkningen och i samband därmed en religionspsykologisk forskning kring trosutveckling.

För att metodiken skall kunna fungera i enlighet med läroplanernas intentioner och med ambitionen att medverka till en undervisning på såväl litteral som tematisk och symbolisk nivå krävs en teoretisk grundval. I den mån denna undersökning medverkat till att göra den mera solid genom en förankring interdisciplinärt samt genom kontakt med internationell forskning har jag nått syftet med min undersökning.

Summary

According to Swedish state regulations for work in the public school system, Bible education is supposed to have a strong and central position in the study of religion. In reality, the situation is quite different. From teacher's point of view, Bible education is often seen as a difficult subject and among students it generally is not popular.

In the non-confessional study of religion at the upper level of the compulsory school, we find that the school has to aid students in their dealing with questions concerning life and existence. Further, it is stated that students are to receive "a broader knowledge of the Christian religion, centered around the Bible".¹ The curriculum for high school is expressed in a similar way: "The study of Christianity should be relatively exhaustive, taking into consideration the Christian faith's cultural and opinion-making importance...In order to understand Christianity, insight into the problems of Bible interpretation as well as the ability to grasp the primary structure of the Christian faith and view of life are of deciding importance. These two areas, together with selected periods of church history constitute the mainstream of the study of Christianity."² From these documents, supposed to have a ruling function in the Swedish school system, one could get the impression that Bible education has a solid and central position in religious education in Swedish schools. In reality, Bible education today runs the risk of either being lost in the educational process or being covered in an all too superficial way.

If one desires to fulfill the intention behind current school curricula in today's school reality, you have to ask both how to do full justice to the subject, i.e. the Bible, and at the same time how to bring about a more meaningful Bible education for students living in a secular and multicultural society.

My ambition in this thesis is to provide a contribution to the theoretical preconditions for a "meeting" between modern students with their existential questions and old biblical texts concerning similar questions in quite another context. This study is a combined didactical work with the title "Tolkning och tillämpning, en ämnesdidaktisk texttolkningsmodell" (Interpretation and Application, a model for didactical text interpretation), which includes three parts:

- (1) An empirical work, testing the feelings and the understanding of students in their reading of a text from the New Testament (Lk 15, Paul's letter to Philemon).
 - (2) An exegetical work using not only common exegetical methods but also attempting to answer questions concerning which main existential, generally human and Christian problems are directly or indirectly dealt with in the text.
 - (3) A didactical/methodological part for Bible instruction, including a presentation of what I call "en religionsdidaktisk texttolkningsmodell" (a model for didactical text interpretation).
-

A subject-didactical frame of reference

Subject-didactical research is relatively new in Sweden. Typical for this type of research is that it lies on the cutting line between theoretical and practical competence. Subject-didactics is influenced by four determinants: two from theoretical field and two from the practical. The way in which one emphasizes one or the other of these fields can vary. In my study, the theoretical determinants are the university subjects education and religious science. It is also here the main emphasis of my study lies.

In the practical area, instruction material and the teacher carrying out the instruction are the guiding determinants. As far as the curricula are concerned, these are assumed to retain their present form for the foreseeable future and will not be subject to critical review. Methodological questions will not be emphasized either. These will only be dealt with indirectly and on a general level.

In addition to the influence from these four determinants is added the influence of the surrounding society in various forms.

PART ONE

The task

In part one, my interest has been in finding the answers to two questions:

1. What feelings do biblical texts awaken in teenagers?
2. What do teenagers comprehend of the message in biblical texts?

The method

Methodologically I have preceded by allowing 363 students from the 9th grade and from the senior classes in High school to fill out a written questionnaire. I utilized as a basis a narrative parable (the parable of the father and the two sons in Luke 15) for 198 students, and an argumentative text (Paul's letter to Philemon) for 165 students. I assess these classes to be basically representative for students from a blend of urban environments and adjacent rural communities. With the word "average" I refer to the fact that the students gradewise lie on a level between 3 - 3,5 (Swedish grading scale from one to five) and that the classes are devoid of any significant social bias.

The design of the questionnaire is centered around varying types of questions where the students' answer can be utilized for both qualitative and / or quantitative analysis.

An example of a task that can be utilized for qualitative analysis is a variation of the so-called associative correlations method. The instructions given after the students had read either the epistle or the parable text were: "You have read the Bible text and written down key words. Use these words and write a story about three people of our time, who relate to one another just as the main characters in the text do. Write the story, if possible, so that it can be dramatized, include the characters' lines. You may also write a story without the characters' lines (time 30 min). By having the interpreter identify himself with the text's main characters, it is possible for the typical characters of the actions, attitudes and conceptions of those main

characters, as they are perceived by the modern reader via associations, to be expressed in a story for our time. The task functions at the same time as a form of projective test.

An example of a task that can be utilized for quantitative analysis, is one that charts the students reactions to a Bible text. The following ten expressions for feelings and attitudes were utilized: joy, interest, boredom, well-being, feeling of discomfort, fear, guilt-feelings, satisfaction, hate, indifference. The student is given the task of filling in on a graded scale of five, his own reactions to each of the emotional expressions. The grading expressions used were: not at all, rather much, much and very much.

An additional task that could be utilized for quantitative analysis was focused on the students interpretative ability. Here the student registers his opinion on eight statements as an expression of what the Bible text actually was about.

The eight statements read:

The Bible text actually talks about:

- a) The different situation that children have in an old society.
- b) Jesus as the Son of God and complete person.
- c) The emancipation and imprisonment of man.
- d) A Christian's existence after death.
- e) The fellowship and loneliness of man.
- f) That man is in debt and must repay his debt.
- g) That a man should be true and not abandon his responsibilities.
- h) That man's destiny is decided in advance.

The following scale was used to register if one agreed or disagreed with the statement:

- 1) I have the exact same opinion.
- 2) I have about the same opinion.
- 3) I cannot answer.
- 4) I have a somewhat different opinion.
- 5) I have a completely different opinion.

The students have completed the tasks in the questionnaire positively throughout. On certain tasks, their reply was over 95 %. The drop out frequency for the story task, the most difficult, was relatively large (approx 25-30%). I judge this loss to be more the result of the difficulty of the task than the result of a negative attitude on the part of the students.

The results

While I was just receiving the first quantitative results from my student questionnaire, a course for teachers who were given additional training in religious didactics was being held for 15 teachers at our Departement for Teacher Training at the University of Uppsala. Many of them had taught for ten years or more and had met many students in religious education over the years. They also had been teachers in religion although they were themselves educated in other subjects (social science, history, geography or in Swedish language), and lacked theoretical and methodological education in religious science.

These teachers were given the task of noting on the test their own expectations concerning the students' answers on the questionnaire covering feelings, attitudes and understanding. The teachers expectations throughout, were that the students would express more negative attitudes and understand less than they actually did.

The sample of teachers is of course too small to allow any generalized conclusions. However, the results are a memento and worth noting for future studies. This raises at least two questions: Is it possible that teachers (at least Swedish teachers!) in religious matters have a tendency to expect a more negative attitude toward and less ability to grasp the meaning of Bible texts on the part of the student than what they have reason to expect? If so, what are the conceivable consequences if a teacher approaches his students with more negative expectations than he has reason to have?

A. Students feelings and attitudes towards biblical texts

See appendix 2-21

The students seem to react emotionally rather cool and neutral in their encounter with Bible text. No greater degree of antipathy or sympathy can be generally noted.

Students having gone through confirmation tend to demonstrate more "joy" (glädje) and "interest" (intresse) for biblical texts than those who have not gone through confirmation (konfirmation). But generally, the variable "confirmation" means less than expected.

Girls demonstrate somewhat greater "joy" and "interest" than boys do on the secondary school and High school levels.

Students that have gone through confirmation on the one hand and girls on the other hand experience significantly less "boredom" (tråkighet) than boys do in their encounter with biblical texts. This is the case both on the secondary school and High school levels.

Further:

There is a clear correlation between understanding and attitudes / feelings.

The variable "interest":

a) Low - achievers are not interested in biblical texts when they read the text for the first time.

b) Middle- and high-achievers are significantly more interested. The variable "boredom":

a) The low - achieving students find the text in Luke to be "boring" (tråkig) to a greater extent than other students.

b) The majority of students experience the relatively difficult Epistle to Philemon as "a little" or "rather much" boring. The comparative majority of those answering "much" or "very much" boring were found in the low-achiever group.

The variable "indifference":

a) Approximately half of the high-achieving students and students in the middle-achieving group state that they do not experience any indifference to biblical texts. The low-achievers rated about 25 %.

b) Approximately 40 % of the low-achievers report experiencing "a little" boredom while the percentage is only half as great for middle or high-achiever groups.

It is important here to note the correlation between what an individual under-

stands and what he experiences. If one alters the students understanding of a Bible text it seems reasonable to conclude that one also alters attitudes and feelings, and inversely, if one alters attitudes and feelings then understanding is also altered.

B. Students comprehension of biblical texts.

See appendix 22-24.

A quantitative analysis of the students' replies to the eight alternative interpretations was made. This analysis revealed, among other things, that:

Concerning the importance of background variables:

a) Being confirmed appears to be of lesser importance for the ability to interpret than was expected.

b) Girls did better than boys on this test.

c) The difference between High school and secondary school students as far as interpretative ability is concerned, was less than anticipated. Approximately one half or more of the students succeeded in choosing a reasonable interpretation alternative with their first reading of the text. Three main themes manifest themselves in the qualitative analysis. Between one third and one quarter of the students seem to be able to identify one to three fundamental themes found in both the parable and the epistle texts, in their encounter with the Bible texts. These themes are loneliness - fellowship, freedom - imprisonment, guilt - reconciliation.

The empirical study has broadened our knowledge about students in their encounter with Bible texts. This kind of knowledge is a useful pre-condition for meaningful Bible instruction.

Of special importance are the associative tasks for gaining a better understanding of the students. By utilizing associative tasks where the students can identify themselves with characters in the texts, it is possible for an identification to take place. This identification is one of the most important conditions in the building of a bridge between the "then" of the text and the "now" of the student.

PART TWO

Exegetical research as it is traditionally carried out is generally historical - critical in character. Here, the aim of exegetical work is to interpret as truly as possible what the biblical text once said in its original historical situation, to the original addressees. With the historical may be included, for example, a survey of the tradition behind the literally fixed text, thus giving the research an air of tradition analysis. Or one might focus on the literary genre of the Bible texts and their history through form-critical analyses. Today, however, it is also common that different structure-analytical, psychological and sociological theories are utilized to illuminate the contents of the texts.

When interpreting texts in connection with modern instruction in religion, an exclusively historically-oriented Bible exegesis is not sufficient. Meaningful Bible instruction in the school also requires an exegesis that even takes into consideration the text's present addressees, i.e., firstly the teenagers and their teachers. This awareness concerning the connection between exegetics on the one hand and educational methods and didactics on the other, can increase the willingness to lift forth

the components and dimensions of the past that are reflected in the Bible texts and which can be experienced as relevant even by modern-day readers. The historical and present-day dimensions are complementary and need not be set one against the other.

The letter to Philemon was written during the later part of Paul's active period. Discussions concerning from whence it was sent and when it was written have thus far not resulted in a consensus among researchers. I side with the view that the letter was written during Paul's imprisonment in Rome, though I am well aware that this hypothesis is not fully verifiable, despite the support of tradition. Timewise, the letter seems to have been written about the same time as the letter to the Colossians, a view which, for example, the nearly identical list of names in each letter would seem to support.

The addressees are found in Asia Minor, probably in the area around Colossae. As to the social structure of the Pauline congregations, it can generally be said that they seem to have been representative of that period's urban population in the Roman Empire.

Philemon and the house congregation that met in his home are the letter's addressees. The letter can be described as a combination of a personal and congregational letter. It is a personal letter, perhaps the most personal of all of Paul's letters, and yet it is similar in many ways to the great congregational letters, mainly in composition and style. On the surface, the letter would seem to be about a rather common occurrence in those days, and the message of which can briefly be described as a request to the addressees to generously receive Onesimus, who after having fled from Philemon, the slave owner, now returns with good recommendations from Paul.

On a deeper level, the letter is well steeped in Paul's system of convictions, his faith. This aspect of the letter to Philemon has only of late come to the attention of researchers. Today, however, most commentators recognize the letter as a document of considerable historical and theological interest. From the educational standpoint, it has many useful aspects. Because of its length, it is easily read and worked with. And in its way of dealing with the Christian attitude towards an important social phenomenon of the time, slavery, it becomes a useful source for an introduction to the study of Christianity.

Consciously or unconsciously, Paul seems to have written his letter along well-established rhetorical lines. Common rhetorical methods as pathos-, utilitas- and honestasargumentation are utilized in a competent and variational way. Even the disposition of the letter basically meets the criteria placed upon a rhetorical address: salutatio (1-3), exordium (4-7), argumentatio (8-16), peroratio (17-22) and thereafter a letter ending (23-25).

Among the well-known stylistic methods of the time that Paul utilized was chiasmus in verses 5-7 (here a developed chiasmus of Abbaba type) and antithesis, e.g. "useful" and "useless" (v.11), "slave" and "beloved brother" (v.16). The antithesis here are not only interesting from literary perspective, they also reflect important characteristics of Paul's theology. Even his view of man can be formulated antithetically. In Paul's description of how he wants the Christians' attitude towards Onesimus to look, we see this antithetical characteristic. The Christians' actions are in contrast to the praxis of that time, which in turn was supported by legisla-

tion. Onesimus is no longer to be treated as a slave but rather as a Christian brother, both in his role as a citizen and as one who belongs to Christ. The antithesis is not as one might expect, that of "slave" versus "freeman", but rather "slave" versus "beloved brother". Freedom was not, in the society of that time, the self-evident and positive opposite to slavery. However, being assumed into the fellowship which is expressed in the expression "Christian brotherhood" was the real opposite to slavery. This is an attitude that Paul wants to see realized in the lives of the addressees and which affects Onesimus' total existence.

As in the case of the addressees in Galatians, the addressees in the letter to Philemon are encouraged to realize their faith and let it work in love. This occurs here in connection with Onesimus' return. In other words, it becomes a test to see if their faith measures up. In that case, it is included in all the good that is being done among the addressees and which has its origin in Christ. Such teaching reflects the dynamic characteristic of the Pauline faith.

Faith and love, especially emphasized by the chiasmus (v.5-7) are the constitutive elements of the argumentation that the letter to Philemon ultimately rests upon. These two concepts are in turn, not only abstract expressions or the object of theoretical definitions. They are, in reality, directly coupled to events and experiences in the past, in the present and in the future. In the past, they were mainly related to life, death and resurrection of Jesus. In the present, they form the believer's vertical relationship to God / Christ and horizontal relationship to his environment. The meaning of these concepts in all their fullness in their original communication is only first seen in the light of the teachings and experiences that previously took place in Paul's and his fellows mission work, and which are expressed in other Pauline letters. This provides us with a resonance board well worth noting even for a study of the letter to Philemon. It is only first with a knowledge of this that we can reflect the full meaning of faith and love.

PART THREE

Part three consists of a presentation of a model of religious didactics for Bible education. It is, in its basic theoretical construction, formed in connection with the so-called elementarization debate concerning Bible instruction in West Germany. The term elementarization comes from the latin elementum meaning a basic component or element (the fundamental) and the first (elementary) principle in, for example, the message of a text. Nipkow is one of the foremost theoreticians in the area of Bible elementarization. He speaks of elementarizations four steps:

- 1). Elementary structure (elementarische Struktur).
- 2). Elementary truth (elementarische Wahrheit).
- 3). Elementary experience (elementarische Erfahrung).
- 4). Elementary new beginning (elementarische Anfang).

My proposal has grown forth in discussion with and in some way in connection with Nipkow's basic model. In both cases it is our ambition to do justice to the student as well as the material, through teacher assistance as the student and material meet. The main emphasis in the instruction is more on interaction, reconstruc-

tion and independent thinking and feeling than on informing and reproductive activities.

This implies, as far as the students are concerned, that the ambition is to recognize the wholeness of the individual's capacity in the teaching process, that is, in both cognitive, emotive and creative respects. In the background we find theoretical considerations that can reach back to Klafki in modern times and Pestalozzi in older times. At the same time, this implies a repudiation of the onesided cognitive emphasis that is characteristic of much of Western education.

As concerns the exegetics that are applicable to the teaching context in the school, it is obvious that Bible instruction in the school is dependent upon exegetics, but a form of exegetics that does not limit the exegetical work to the original communicative situation between the sender and receiver of that time, but also, to a greater extent than has been the case, considers the present-day receiver of the Bible's message. The reasons behind the fact that these texts are still seen as fundamental for Christian faith and life, need to be brought forth in Bible instruction in a much more conscious way.

In some ways, Nipkow's views reflect the situational differences for religious instruction in West Germany as compared with Sweden, whose predominate school form, unlike that of West Germany, is nonconfessional.

My theoretical considerations for a functioning Bible education are made with respect to the basic principles and instructions that are found in the Swedish curricula for secondary and High school education. This has consequences both for religious education's theoretical base and its practical form.

As concerns the theoretical base, an exegetical orientation is sought, as in Nipkow's case, that is not exclusively historical-critical in character. The question of how a two thousand year old text is perceived by present-day addressees is not as a rule seen as a central question for historically oriented exegetes. However, for religious instruction, this question is of central importance.

My study provides examples of a couple of methods for reconstructing Bible texts for use in practical Bible instruction. Both methods could be utilized to a far greater extent than is presently the case within the exegetical field and benefit, for example, religious instruction. In one instance and in connection with N. Petersen's analysis of the letter to Philemon's narrative world, an illustration is given of how the argumentative letter text, which students find so difficult, can be reconstructed into a story. In so doing, one helps students, the majority of which according to my empirical study find the argumentative text difficult to understand, to avoid the blockages to text understanding, and help them to discover dimensions in the text that are both understandable and which paradigmatically deal with experiences worth learning to know and work with in our time. The narrative characteristics which the Bible text's "poetic events" and the occurrences that the text refers to, "referential events" take place.

A comparison of this type, carried out together with the students can, especially if the comparison is widened to include even other biblical stories, for example, the stories connect with Exodus, open opportunities for feelings and understanding both of the experiences the biblical figures had at the time and for a working through of the existential questions which the modern reader has. In the narrative pattern, a modern Bible reader can recognize phenomena which are not only histori-

cal in character but even of personal and existential character, which can help to widen the reader's and the interpreter's emotional and experiential world.

In the other instance, it is demonstrated how one can reconstruct the theme of a text with aid of macrostructural rules which are related to van Dijk's theoretical considerations. The fundamental idea behind this is that the theme of a text is not possible to grasp on the level of the individual sentence, but rather first only on the macrostructural level. With the aid of a number of propositions which constitute the base of the text, and with the assistance of rules concerning generalization, construction, elimination and nil rules, it is possible to establish the themes of the text on more than intuition. In the letter to Philemon, I formulated the overall theme as "Christian brotherhood", by utilizing these macrostructural rules, which are graphically rendered on page 117.

Instruction limited to facts of historical, social, political and religious nature, I have chosen to term as interpretation on the literal level. Much of the study material and instructional practice presently being utilized in teaching encourages interpretations on this superficial level. It is well adapted to the present grade system and is congruent with ideas about objectively verifiable knowledge. Interpretation made with the aid of macrostructural rules, I have chosen to term as interpretation on the thematic level. The aim of my study is to aid development of instruction that promotes this type of Bible understanding. With a starting point in the letter of Philemon, I have provided concrete examples as to how themes can be revealed. The most advanced form of understanding is that on the symbolic level. This form of understanding implies, in the case of the letter to Philemon, an understanding also of the base for the argumentation that the letter ultimately rests upon, i.e. Paul's faith.

This interpretation, in a multicultural and secularized school, requires that special considerations be taken when delimiting the Bible instruction of the Church from that of the school.

However, it is my opinion that curricula are not intended to hinder but rather encourage the dealing with questions of faith, this assuming, of course, that this is done in a comprehensive and non-authoritarian way. Questions of faith cannot reasonably be taboo when they concern Christianity, for we already today and in a similar way, spend a relatively great deal of time discussing faith when studying, for example, non-Christian religions like Hinduism.

What is possible to work with in this context, is aiding the students in increasing their sensibility to what lies under and behind the measurable and verifiable. In addition, as a teacher one can help create the necessary conditions that enable the students to find forms for expressing man's relationship to that which gives meaning to his existence. This implies an attempt at focusing attention beyond the everyday world towards the world which, for the believer, is as real as the everyday world, namely the transcendental world. In order to increase awareness of what this can mean for the believer, a study of metaphors and symbols can be useful. Metaphors are also found in the letter to Philemon with, for example, terms taken from the world of biological life. The letter talks about "being born", "to be a child", "to be a brother", "to be a father", terms which are obviously utilized here in a metaphorical sense. In connection with the study of metaphors and symbols, one inevitably touches upon the Christian view of man and reality. In a newly published

Swedish dissertation in philosophy, attention is given to the double worlds found in religious texts, the type of texts that the Bible texts represent. With the use of a German theatrical term, "Doppelbödigkeit" we describe the two levels of existence as it can be experienced, according to Christian view. That which occurs in the visible, finite world, has at the same time its counterpart on another, invisible but equally as real scene.

Bible instruction that attempts to deal with various dimensions of biblical texts, is faced with the difficult but inspiring task of also including an attempt at understanding the text's symbolic level. This includes a study of the complex of Pauline convictions that guided his life and thoughts. The secularized youth of today thus gain an opportunity to confront Paul's work and the inevitable questions and the work through their own questions concerning life on their way towards a personal view of existence.

My study does not, as I have stated earlier, include detailed methodological instructions. However, it does contain theoretical considerations with methodological implications. Bible instruction placed in a holistic perspective, implies that various methodologies can be utilized in the student's formation of the message of the biblical text. It can be expressed in the the form of written stories of analytic-associative type, collage, drama, music or song etc. In the bibliography, a number of useful examples taken from English and German speaking areas are provided, that deal with methodological questions.

In order for methodology to function in accord with the intentions of the curriculum and with the ambition to contribute to Bibel instruction on the literal, thematic and symbolic levels, a theoretical base is required. If my study has contributed to making this more internationally established and more solid for the Swedish teacher of Bible education, then it has achieved its purpose.

Noter

Inledning

- 1 Lgr 80, 121.
- 2 Lgy 70. Suppl 40, 8.
- 3 A.a., 9.
- 4 Selander (1982), 78ff, Bankeström et alii (1985), 28ff.
- 5 Selander (1982), 236ff.
- 6 Se t.ex. Marklund (1983), 127.
- 7 I Projekt NT 81 har även publicerats följande arbeten: Svensson (86), =Projekt NT81:II, Pettersson, T., Svenska folket och bibeln, Stockholm 1986, =Projekt NT81:III.
- 8 För 60- och 70-talens attitydundersökningar i SÖ:s regi, se Tonåringen och livsfrågorna. (1969), Tonåringen och livet (1980). Jmf. även t.ex. Hartman S.G. (1986), 28ff.

DEL I

- 1 Tonåringen och livet (1980), 51ff, se även t.ex. Marklund (1983), 127-130.
- 2 För kommentar och vidare bibliografisk information, se Schnell (1984), 27.
- 3 Nurmi, Vermasvuori (1982), 112ff.
- 4 Baudler (1979), 93ff.

Kvantitativ analys

- 5 Kömer (1983), 208.
- 6 Holm (1979), 52-56.
- 7 Olingdahl (1984), 12-15.
- 8 Schnell (1984), 129.
- 9 A.a., 128.
- 10 För mera avancerade analysmetoder, se t.ex. Krippendorff (1980).

Kvalitativ analys

- 11 En grundläggande metod för fenomenografin är att låta kategorierna växa fram allt eftersom data blir kända, se t.ex. Marton, Månsson (1984), 143-160.
 - 12 Olingdahl (1984).
 - 13 Marton, Wenestam (1984), 11-16.
 - 14 Bogdan, Taylor (1975), 4ff.
 - 15 Ibidem.
 - 16 Ibidem.
 - 17 Kalleberg (1982), 22ff.
 - 18 Ibidem.
 - 19 Grönmo (1982), 114.
 - 20 Marton (1984), 267ff.
-

- 21 A.a., 290.
- 22 A.a., 285.
- 23 A.a., 13.
- 24 Wenestam (1984), 40.
- 25 Baudler (1979), 106.
- 26 Olingdahl (1984), 14-15.
- 27 Marton (1977), 76f.
- 28 Gunnarsson (1984), 3-13.
- 29 Svensson (1985), 144ff.
- 30 Eco (1972), 168ff.
- 31 Ibidem.

DEL II

Inledning

- 1 För arbetets uppläggning, se 12ff.
- 2 Lgr 80, 121 , Lgy 70, Suppl 40, 8.
- 3 Deissmann (1924), 14f.
- 4 För brevets strukturella uppbyggnad, se t.ex. Schubert (1939), 4ff, 12, Church (1978), 17-33.
- 5 Stuhlmacher (1975), 17.
- 6 För kognitivt testresultat, se 29ff.
- 7 För tematisk förståelse, se 62ff, 72f.
- 8 För symbolisk förståelse, se 73f.

Olika sätt att nalkas bibeltext vid tolkning

- 9 Med läskontext avses här främst icke-språkliga omständigheter och situativa sammanhang i vilka ett yttrande tolkas. För utveckling av kontextbegreppet, se van Dijk (1977), 191-195, även Lewandovski (1976), 351f samt Coseriu (1980), 95ff, "Ausserredetext". Jmf. även not 34, not 35.
- 10 Översikt över olika teorier tillämpade på texttolkning, se t.ex. Thiele (1981), 45ff. För översikt inom strukturanalytiskt område, se t.ex. Olsson (1985), 107-126.
- 11 Se fortsättningsvis tillämpningsarbete på exegetisk grund, del III.
- 12 För referenser till adressatinriktad litteraturvetenskap, se t.ex. Svensson (1986). På motsvarande sätt inom exegetik men med specifik filosofisk grundval, se Bultmanns rika produktion, t.ex. Bultmann (1965) och exegeter i Bultmanns efterföljd. Av religionsdidaktiskt intresse är t.ex. Baldermann, Nipkow, Stock H. (1979), Stock A. (1974). Jmf. även med uttalad hermeneutisk inriktning exempelvis Croatto (1987).
- 13 Hansson et alii (1981), 33-49. Svensson (1985), Svensson (1986).
- 14 Svensson (1986), t.ex. 54ff, 85-88.

- 15 A. a., 43.
- 16 A. a., 16ff.
- 17 A. a., 43.
- 18 A. a., 85ff.
- 19 A. a., 85.
- 20 A. a., 86.
- 21 Ibidem.
- 22 Del II, 74 ff.
- 23 Beträffande argumentationsgrund, se del III, 83-90.
- 24 Se t.ex. Doty (1973), 46, Hartman (1982), 96f.
- 25 Hirsch (1976), 49.
- 26 Del III, 80-90.
- 27 Min term "litteral tolkning" är en modifierad form av det som kallas "bokstavlig tolkning" hos Svensson. För jämförelse, se min framställning del II, 69-74 och Svensson (1986), 54ff, 85ff.
- 28 För litteratur uppfattad som en serie av "händelser" (events) och inte som en fixerad storhet för sig, se t.ex. Svensson (1986), 16ff (i anslutning till Fishs teorier). Se även not 34.
- 29 Läskontextens betydelse för tolkningen av Filemonbrevet kan illustreras av många exempel från utläggningens historia. Här följer ett par från 1500- och 1600- talen. I reformationstiden t.ex. understryker man på lutherskt håll trons betydelse nästan oavsett vilken text man tolkar. Beträffande v 14 t.ex. där Paulus säger att det goda som Filemon gör "icke skall ske såsom av tvång utan av fri vilja", skriver Bugenhagen : "Gott fordert das hertz und nicht das werk. Das ist Summa Summarum. Was nicht aufs dem glauben gehet das ist sunde", se Bugenhagen (1528), (Sidangivelse saknas).
En engelsk puritan under 1600-talet, som skrivit en av de mest omfattande kommentarerna som någonsin publicerats om Filemonbrevet, finner brevets budskap applicerbart på flera då aktuella företeelser i England. Exempelvis finner han stöd för varningar mot den helgondyrkan, som vid den tiden förekom inom katolska kyrkan. Likaså inspireras han av Filemonbrevet i sin kamp mot bristande vördnad för söndagsfirandet, se Attersoll (1633), t.ex. 122 - 124.
- 30 van Dijk (1977), 191ff.
- 31 Del III, sid 113-119.
- 32 För närmare innebörd i begreppen *ideas* och *convictions*, se Patte (1983), 10ff.
- 33 Argumentationsgrunden för Filemonbrevet utgörs av det system av övertygelser som är specifikt för Paulus. I den mån man i tolkningen av brevet ser sambandet mellan denna argumentationsgrund och det konkreta, praktiska ärendet i brevet gör man, enligt min mening, en symbolisk tolkning av Filemonbrevets budskap.

Något om brevets socio-kulturella kontext

- 34 "A context is not just one possible world-state, but at least a sequence of world-states. Moreover, these situations do not remain identical in time, but

change. Hence a context is a COURSE OF EVENTS", se van Dijk (1977), 191ff.

- 35 "Ko-text" är "a term used by some British linguists in an attempt to resolve the ambiguity of the term context, which can refer to both linguistic and situational environments. The practice is to reserve 'co-text' for the former, and 'context' for the latter", Crystal (1985), sub voce.
- 36 Bibelkommentatorer är oeniga i bedömningen om tänkbar avsändarort. Caesarea eller Rom t.ex. Lohmeyer (1930), 172, Efesos t.ex. Lohse (1971), 264, Gniska (1982), 4f, Rom t.ex. Moule (1957), 24f, Lightfoot (1904), 310f. Rom förespråkas även av kyrkohistoriker, t.ex. Gültzow (1969), 29. Efesos förespråkas t.ex. av Duncan (1929), 72-74, Winter (1987), 2.
Till den komplicerade diskussionen om paulinsk kronologi i senare forskning, se t.ex. Wedderburn (1981), 103-108. Förf. själv föreslår där tentativt år 58 för Filemonbrevets tillkomst, d.v.s. i samband med Paulus fångenskap i Caesarea, utan att dock närmare ange argument som talar för Caesarea som Filemonbrevets tillkomstort gentemot alternativen Efesos eller Rom.
- 37 Caesarea bedöms som tillräckligt långt borta från Lykoosdalen (stavningen Lykosdalen förekommer också) för en flyktning, som ville gömma sig, och där vistades också Paulus i fångenskap. Ur en flyktings synpunkt är dock Caesarea ett mindre väl valt gömställe än den stora staden Rom. I Efesos kan Paulus också ha varit fänge (2 Kor 1:23) men avståndet till Lykoosdalen är i det fallet förhållandevis kort och risken för upptäckt därmed stor. Innehållsliga skäl, t.ex. Filemonbrevets och Kolosserbrevets hälsningslistor talar för att Filemonbrevet och Kolosserbrevet på något sätt knyts samman beträffande tid och plats. Alla personer i Kolosserbrevets lista tar upp namn som finns i Filemonbrevet och ingen i Filemonbrevet saknas i Kolosserbrevet, som dock därutöver tar upp namnet Tychikos. Ordningsföljden stämmer också. Beträffande likartad diskussion om avfattningsort för Kolosserbrevet, se t.ex. Lightfoot som betecknar Kolosserbrevet och Filemonbrevet som "samtida dokument", se Lightfoot (1904), 333, se även t.ex. Hartman (1985), 200f.
- 38 Parisi (1931). Detta arbete stöder entydigt uppfattningen att Paulus skulle haft sin vistelseort i de judiska kvarteren inte långt från floden Tibern i Rom. Någon absolut säkerhet går det inte att få beträffande Filemonbrevets avsändningsort. Rom passar dock väl in i tiden och området i de gamla judekvarteren i Rom har, enligt traditionen, fungerat både som en tillflyktsort för Onesimos och som vistelseort för Paulus under dennes (första) fångenskap i staden. Paulus bostad där skulle då ha kunnat fungera som en slags asylplats. För tolkningen av brevets budskap är det inte av avgörande betydelse om avsändningsorten var den ena eller den andra av här ovan nämnda alternativa romerska städer, se även t.ex. Lightfoot (1904), 310f. Staab (1959), 106.
- 39 Den person som kallas Onesimos i Filemonbrevet (10) identifieras ofta med den Onesimos som nämns i Kol 4:9. Därmed placerar man rimligtvis också Filemonbrevet sent i Paulus brevproduktion till (i början av) 60-talet.
- 40 Församlingarna i Kolossai, Laodikeia och Hierapolis i västra Mindre Asien nämns inte i Apostlagärningarna men hörde ändå på något sätt till Paulus arbetsområde. (Se t.ex. Filemonbrevet 1-2, 23-24, Kolosserbrevet 4:12-17).
Förutom provinsen Asien ingick de romerska provinserna Galatien, Makedonien

och Akaja i de delar av imperiet där det paulinska pionjärarbetet etablerades under sent 40-tal och pågick i stort sett fram till mitten av 50-talet, se Meeks (1982), 42.

- 41 Duncan (1934), 100-107. Prokonsulns namn vid Paulus arrestering uppges vara Markus Junius Silanus, a.a. 102f. Efesos var centrum för Paulus arbete under en av de längsta perioderna som ägnades åt ett enda geografiskt område. På sin "tredje missionsresa" stannade han 2-3 år i staden och hade stor framgång i arbetet. Medarbetare sändes på missionsuppdrag in i provinsen Asien (Jmf. Apg 19:10, 20:31). Paulus säger i 1 Kor 16:8 om verksamheten i Efesos: "En dörr till stor och framgångsrik verksamhet har öppnats."
- 42 Efesos bl.a. som provinsen Asiens centrum, se Meeks (1982), 44. Flera populära reseberättelser ger miljöskildringar, se t.ex. Morton (1938), 380-405, Bosler (1968), 102-110.
- 43 Meeks (1982), 44.
- 44 Deissmann (1925), 51.
- 45 Paulus och en inte obetydlig minoritet av kristna hade en social ställning som gjorde att de kunde röra sig tämligen fritt även bland de socialt privilegierade i samhället, se Judge (1960), 49-61. Påståendet återspeglar modern uppfattning (t.ex. Judge, Theissen) i strid mot äldre uppfattning, se t.ex. Deissmann.
- 46 Meeks (1982), 72f. Likartad bedömning om tämligen bred rekryteringsbas för kristen verksamhet görs av Theissen (1979), t.ex. 267.
- 47 "A Pauline congregation generally reflected a fair cross-section of urban society.", se Meeks (1982), 73.
- 48 Tämligen schablonmässigt beskrivs i äldre framställningar slavarnas situation odifferentierat som präglad av rättslöshet och godtycke, se t.ex. Vallon (1847), 177-203. I detta arbete citeras bl.a. omdömet om att slaven "nullum caput habet", d.v.s. saknar organ för beslut etc. ("saknar huvud") men äger armar och ben till nytta för ägaren (185). Slaven ses här som "res" ej som "persona". Detta var säkert fallet för många slavar, kanske för majoriteten. Men bilden behöver ändå nyanseras.

En särställning intar judarna genom en mindre grym behandling av slavar. De hade dock en särbehandling av judar som blivit slavar (vars situation var förhållandevis bättre, bl.a. med bestämmelser om tidsbegränsat slaveri) jämfört med behandlingen av slavar ur hednafolken (gojim), se t.ex. Mendelsohn (1949). Attityden till slavar i samhället i allmänhet förefaller i den västliga, latinska delen vara mera negativ än vad den var i den östliga, grekiska och egyptiska delen av det romerska riket. Åtminstone får man det intrycket om man ser på deras juridiska ställning. Ur religiös synpunkt däremot bedömer t.ex. Bömer slavarnas situation som bättre i Rom än vad den var i öster, Bömer (1981), 184. Teoretiskt kunde slavar inbegripas i ett slags brödraskap även t.ex. inom Stoa och (i undantagsfall) inom Mithraskulten. Om det religiösa brödraskapet säger Bömer: "Theoretisch wirklich vertreten wurde sie nur von der Stoa, praktisch aber allein im Christentum", Bömer (1981), 178. Jmf. med Funk (1981), 163. Ett slags andligt brödraskap mellan folk kunde man även som grek tänka sig, däremot inte ett brödraskap mellan (fria) greker och slavar. "Der Gedanke einer spirituellen brüderlichen Gemeinschaft mit den Barbaren (zu denen natürlich auch die Römer gehörten) war für die Griechen seit der Zeit Alexanders denkbar und

vielfach praktisch erprobt. Der Gedanke einer gleichen *spirituellen Gemeinschaft mit den Sklaven*, selbst unter einem Gottmenschen (Augustus) als dem gemeinsamen Vater, *ist für sie nicht denkbar* (kursiv.här). Wenn jemand alle Menschen als Brüder anspricht, dann scheint er irgendwie irre zu sein, wie etwa der Fall des 'harmlosen Narren' Alexarchos-Helios zeigt, der in die Geschichte der psychopathischen Gottmenschentums gehört", Bömer (1981), 175.

Mot bakgrund av ett så präglat kulturellt klimat bör kritiken mot Paulus att han inte har gjort tillräckligt för att genomföra en bättre social nyordning för slavar-na förstås. Visst kan det (anakronistiskt) sägas att Paulus inte förordade en väl-motiverad politisk revolution. Det gjorde inte heller Jesus utan han förhöll sig påfallande ointresserad exempelvis både inför saddukeernas och seloternas (social-)politiska program. Att göra som Jesus gjorde när han bytte ut beteck-ningen "slav" mot "vän"(Joh 15:15) kunde dock uppfattas som något oerhört även ur socialpolitisk synpunkt i dåtida samhälle, Kehnscherper (1957), 83. Det förefaller som om både Jesus och Paulus i första hand arbetade för en inre revolution hos enskilda människor på vägen mot förverkligandet av visionen om ett kommande tillstånd av enhet och lika värde (Joh 17:14-26, Gal 3: 26-28). "Es ging Paulus um systemimmanente und nicht um systemüberwindende Verände-rungen in den sozialen Beziehungen zwischen Freien und Sklaven", Funk (1981), 176. Denna inställning blev ingalunda betraktad som ofarlig av det religiösa och politiska etablissemangen att döma av hur både Jesu och Paulus liv slutade.

Även denna grundsyn innebar en radikal nyorientering: "Einen wirklichen Neueinsatz aber (ist)...nicht etwa bei den Stoikern oder irgendeiner anderen religiösen oder gesellschaftlichen Bewegung festgestellt, sondern, mit vollem Recht, erst bei Christentum. Und hier beruhen Gedankenwelt und Terminologie, wie bereits erwähnt, auf der Bibel", Bömer (1981), 179.

Såväl Jesus som Paulus inneslöt i sin gemenskap människor ur vitt skilda sociala grupperingar. De paulinska kristna grupperna "included mixtures of people of different levels to a degree unusual in that society", Meeks (1982), 174, och på det religiösa området i den grekiska världen i stort förefaller urkristendomen sådan vi möter den hos Paulus vara unik i sin uppfattning att även slaven är inbegripen i ett nytt syskonskap med vittgående, även sociala konsekvenser, Bömer (1981), 179. Jmf. även not 75 och 112.

Formella och språkliga iakttagelser

- 49 Doty (1973), 46ff, Hartman (1982), 96f. Dessutom flera kommentatorer som bedömer brevet som församlingsbrev t.ex. Lohse (1971), 186, Stuhlmacher (1975), 24, Winter (1987), 1f.
- 50 Aristoteles (TEXHNH PHTOPIKH), Cicero (DE ORATORE), Quintilianus (INSTITUTIO ORATORIA).
- 51 (Paulus)... "beherrscht den kynisch-stoischen Diatribenstil, bedient sich partiell der Mittel griechisch-römischen Rhetorik...Becker (1987), 103, jmf.likartad bedömning hos Kennedy (1972). För Paulus närhet till retorikerna, se även t.ex. Köster (1980), 530.
- 52 "Students from Athen to Antioch learned style from the same rhetorical hand-books", Meeks (1982), 15.

- 53 Church driver i en studie över de retoriska dragen i Filemonbrevet tesen att även Paulus "employed basic tactics of persuasion taught and widely practised in his days.", se Church (1978), 17.
- 54 Quint 6, 11:7ff. Se även Gill (1984), 149-166. I artikeln, som behandlar olika retorers användning av begreppen *ethos/pathos*, säger Gill bl.a. att talare vanligtvis är mest betjänta av att presentera sig som agerande av *ethos* och mindre utifrån *pathos*. Åhörarna däremot bör i första hand känslomässigt engageras vilket även kräver att talaren själv känslomässigt (t.ex i juridiska sammanhang) sätter sig in i klientens situation (*pathos*), se Gill, (1984), 153.
- 55 Quint 6, 11:7ff.
- 56 Om konjekturen *πρεσβευτης*, "ambassadör", accepteras (som många gör t.ex. Lightfoot (1904), 336f), rör det sig mera om ett *ethos*argument än *pathos*-argument.
- 57 Quint 6, 11:7ff.
- 58 Till orators virtutes (dygder) hör att han skall vara en *vir bonus*, d.v.s. en sedligt god man, se Quint 6, 2:18f. Jmf. Kalverkämper (1983), 366.
- 59 Föreskrifter som gällde romerska medborgare, se t.ex. Coleman-Norton (1951), 155-177, Gültzow (1969), 37.
- 60 T.ex. Quint 3, 8:1.
- 61 "It is not unlikely that *ονοματην* here involves a reference to the name Onesimus.", se Lightfoot (1904), 342f.
- 62 Ordleken är vanligt retoriskt stilmedel, t.ex. Quint Inst.Or.,6, 3:53ff. Här "nyttig"-"onyttig" som beskrivning på Onesimos liv förr och nu. Anspelningen på namnet är inte ironiskt menad utan syftar på namnets egentliga betydelse, något som den förrymde slaven numera lever upp till. (Jmf. v11: "nyttig både för dig och för mig").
- 63 Quint. Inst. Or. 3:8,1, för vidare referenser, se t.ex. Church (1978), 19.
- 64 Antalet som kunde samlas i ett hus har approximativt beräknats till mellan 10 och 30 personer, d.v.s. en förhållandevis liten grupp, se Petersen (1985), 100. Vid sidan av synagogorna var hemmen den kanske viktigaste platsen för Paulus aktivitet som förkunnare och lärare. Hemmens centrala roll i förkunnelsen understryks t.ex. av Stovers (1984), 59-82. Han säger bl.a.: "The private house seems to have been the most popular place for philosophers and sophists to hold their classes...(66). The evidence from Paul's letters which is supported by Acts when one de-emphasizes Luke's special concerns, shows that the private home was most likely the center of Paul's preaching activity"(70), se Stovers (1984), 59-82.
- 65 Quint 5, 13:9 f.
- 66 För ingressens antydande funktion, se t.ex. Schubert (1939), 24, Doty (1973), 32.
- 67 Quint. Inst. Or. 6, 1:58f.
- 68 O'Brien (1977), 47-61.
- 69 Flera äldre kommentatorer saknar teologien i Filemonbrevet, t.ex. Bugge (1881), 547- 563. Han säger bl.a.: "efter sit hele Indhold og sin Hensigt er (detta brev) en Privatskrivelse. (Paulus) har ved denne Leilighet intet at sige denne krets (=de kristna i Filemons hus), angaaende dens Christenstand og Christenliv overhovedet."(551)

- 70 Brevets teologiska argumentationsgrund, se del II, 83-90.
- 71 Nyare och större kommentatorer har överlag uppmärksammat fenomenet chiasm, dock har man inte alltid sett att det här kan vara fråga om en utvidgad chiasm.
- 72 Panikulam är inne på rätt väg, men går inte tillräckligt långt i bedömningen av chiasmens omfattning, Panikulam (1979), 87. Innehållsligt vidgar Riesenfeld tolkningen av chiasmen till att även omfatta uttrycket παντος αγατου och dess precisering εις Χριστον som varande liktydigt med det tredje ledet i triaden tro, kärlek, hopp, se Riesenfeld (1982), 251-257.
- 73 Panikulam (1979), 86f.
- 74 "De heliga" står liktydigt med "det nya gudsfolket", "de kristna", se t.ex. Rom 1:7, I Kor 1:2, Fil 1:1, se även t.ex. art. Heiligkeit i: HTG (1962), 653-662, Reicke (1962), 819-821.

Argumentförling

- 75 Påståendet att det generellt skulle vara fråga om dödsstraff vid varje flyktförsök, så t.ex. Kehnscherper (89), förefaller vara en överdrift. Praxis skiftade i det romerska riket. Bestraffningsrätten kan vid denna tid ha legat hos lokala myndigheter efter anmälan av slavägaren, se Coleman-Norton (1951), 15-177. Inom judendomen var praxis generellt sett mindre människofientlig gentemot slavar, se Verdam (1946), 211-230. Goodenough ser likheter mellan praxis i Mindre Asien och förhållandena i Egypten, där en flyende slavs återvändande var reglerad enligt ptolemeisk lag. Där fanns bestämmelser som ålade den, till vilken en slav flydde för sitt livs skull, skyldigheten att ge flykten asyl åtminstone tillfälligt. Så snart som möjligt skulle slaven antingen återsändas till ägaren eller också skulle slaven säljas på nytt och köpesumman överlämnas till ägaren, se Goodenough (1929), 181-183. Jmf. även not 48 och not 112.
- 76 Vikten av att en retor skulle vara en god människa (vir bonus), se not 58.
- 77 Refererande till Cicero säger Gill: "He also stresses, much more than Aristotle, the idea that an orator should himself express, with some intensity, the emotions he wants to adduce to others, and that he should (like a good actor or dramatist) work up in himself the emotions he wants to express", se Gill (1984), 157.
- 78 För sambandet mellan skuldsedel och formuleringen i Filemonbrevet 17-19, se Bartina (1963), 143-152.
- 79 Paulus förutsätts ha medverkat vid Filemons omvändelse, se t.ex. Gniska (1982) 86. Filemon hade sannolikt mött Paulus någon annanstans än i Kolossai, t.ex. i Efesos och där blivit omvänd till kristen tro, se t.ex. Lohse (1971), 192.

Argumentationsgrund

- 80 Om Guds verkan genom sin son Jesus, se närmare i samband med utläggningen av försoningen t.ex. Goppelt (1976), 182ff. 406-414.
- 81 A.a., 207.
- 82 Se t.ex. utläggningen av kyrkans uppbyggnad i: Ridderbos (1977), 429-486.
- 83 Ytterligare om Jesus-bilden i olika termer, se t.ex. art. Jesus Christus i: HTG (1962), 739-770, art. Jesus Christ i: The Interpreter's Dictionary of the Bible (1962), 869-896.

- 84 Goppelt (1976), 394, Schillebeeckx (1981), 547.
- 85 Se t.ex. Goppelt (1976), 407. Kyriostitelns palestinensiska, judiska bakgrund hävdar Goppelt gentemot Bousset, som härleder titeln till hellenistisk, närmare bestämt antiokensk bakgrund, se Bousset (1921), 99. Kristus, sittande på faderns högra sida, är inte överksam. "Therefore he is Lord, the Lord of the believers... Furthermore the resurrected Christ, the Lord, also intervenes (or is expected to intervene) in the present experience of the believers as God does", se Patte (1983), 138.
- 86 Goppelt (1976), 348.
- 87 Ridderbos (1977), 485.
- 88 "Il (=Paul) donne au Christ ressuscité le qualificatif d'Esprit (1 Co 15,45) et lui confère des fonctions normalement réservés à l'Esprit Saint: sanctification (Rm, 1,3-4) et résurrection (1 Co 15,45). Il identifie même le Seigneur et l'Esprit, en 2 Co 3,17. Cependant on note que le mot 'esprit' se trouve dans chaque cas opposé à une réalité finie (chair, lettre, âme vivante) ce qui signifie que ce personnage joue alors le rôle d'aide dans le surgissement du nouveau peuple de Dieu.", se Ménard (1987), 127. Samme förf. sammanfattar synen på Anden i de paulinska breven på följande sätt: "Le mot 'esprit' designe dans les lettres pauliniennes un personnage auquel deux langages sont sémantiquement associés: le langage de l'aide spirituelle et le langage du don...En termes symboliques, le Pneuma ou Souffle de Dieu est ce vent modéré qui attise le feu d'amour (ou désir) de l'autre, réchauffant sans les détruire les êtres ainsi réunis", Ménard (1987), 179, se även a.a., 177-182, 337-346.
- 89 För det dynamiska draget. Jmf. not 96, se närmare Patte (1983), 136-139.
- 90 För tolkningen av aktuella händelser i den kristnes liv, se t.ex. not 85. Paulus är övertygad om Guds handlande i den enskildes liv, trots att vederbörande själv, eller omgivningen inte tolkar det som sker så. "Philemon's love and faith are not merely his own doing but the results of God's intervention in Philemon's life...We can conclude that he (=Paulus) focuses Philemon's attention on his own experience because it is there that his fundamental convictions are established, in other words, that God's revelation is manifested for him", se Patte (1983), 162.
- 91 För livet i den utomkristna, hellenistiska religiösa världen, se t.ex. Patte (1983), 53ff.
- 92 Schillebeeckx (1981), 639. Se även t.ex. Sanders i samband med dennes definition av vad synd enl. Paulus är: "The dominant conception, however, is of sin as a power from which one must be freed in order to be saved. One must transfer from the lordship of sin to the lordship of Christ... In Paul the theme is connected with the transfer of lordships ('you have died to the law through the body of Christ, so that you may belong to another', Rom 7:4) and implies the abrogation of the law, ideas, which are quite foreign to Jewish literature", se Sanders (1977), 547. Jmf. Paulus kontrasterande mellan de som är söner till "slavinnan" och de som är "den fria kvinnans" söner, Gal 3:26-29, 4:1ff, se även t.ex. Stendahl (1984), 175ff., Barclay (1960), 87-115.
- 93 "The first and prominent thought is Philemon's love. This suggests the mention of his faith, as the source from which it springs.", se Lightfoot (1904), 332ff.
- 94 Det stora föredömet för lydnad är Abraham - "trons fader" - Rom 3:26ff, Gal 3:26-

- 29, 4:1ff. Tron preciseras hos Paulus gärna till "trons lydnad", vilken i sig implicerar omvändelse (μετανοια), se närmare Schlier (1978), 216-223.
- 95 Lightfoot (1904), 333. Textvarianten εν ημιν (=bland oss) stöds av A,C,D,K m.fl. εν υμιν (=bland er) stöds av P⁶¹, Sinaiticus, G, m.fl, vilket innebär att den senare varianten föredras främst på grund av ett starkare yttre handskriftsstöd.
- 96 Oenighet råder bland kommentatorer kring tolkningen av uttrycket εις Χριστον (6). Prepositionsuttrycket tolkas alternativt instrumentalt, lokalt eller temporalt. Redan Theodorus av Mopsuestia kommenterar uttrycket genom följande något tvetydiga kommentar: "...operibus, ex quibus omne bonum erga sanctos facere propter contemplationem domini Christi..." Bultmann (1984), 95. Bultmann kopplar samman uttrycket med vad som står i Ef 4:2 och säger att det där (liksom i Filemonbrevet) är fråga om att leva ett liv värdigt kallelse med "das Bild dessen vor die Augen, voll Demut für uns litt, und dies Bild muss die Mahnung motivieren." Ibidem.
- För en allmän beskrivning av prepositionen εις i lokal och instrumental betydelse, se Blass-Debrunner (1954), paragraf 206. Arndt-Gingrich föreslår försiktigtvis: "till Kristi ära", (1957), 229. Det som händer i den kristnes liv och tar sig uttryck i tro och kärlek (som hos Filemon) är relaterat till Kristus på något sätt. Patte beskriver detta med hjälp av uttrycket "Christ-like event(s)". Kristus utgör ett mönster, en typos, för upplevelser och erfarenheter hos den kristne som svarar mot vad Kristus själv upplevt. Uttrycket εις Χριστον är, enl.Patte, en markering av denna samhörighet mellan det Filemon upplever av tro och kärlek och vad Kristus genom sitt liv givit uttryck för. Om thessalonikernas erfarenhet säger Patte på motsvarande sätt: "Thus we can anticipate that Paul's experience and Jesus' experience simply verify the validity of the Thessalonians experience. It is valid because it is of the same type as Paul's experience and Jesus' experience. This provisional conclusion has far-reaching implications. It means that, according to Paul's faith, it is in the believers' experience that the convictional pattern is established, ...Jesus Christ is a special kind of type. He might be viewed as the central type, since any new act of God can be viewed as Christ-like and even as manifestation of the resurrected Christ.", se Patte (1983), 136-139. Tillämpat på filemonbrevstexten skulle det uttryck i vilket εις Χριστον ingår parafraserat kunna översättas: Jag tackar Gud när jag hör om den tro du har på Kristus och den kärlek du visar alla de heliga och ber att dessa "kristuslika händelser" skall manifestera samhörigheten mellan dessa "händelser" och Kristus, d.v.s. när människor ser dem kommer de att tänka på Kristus (εις Χριστον).
- 97 Om det tillfälliga resp. det allmängiltiga beträffande Paulus brev säger Hartman bl.a. : "In dealing with Paul's apostolic zeal, we should also remember Paul's tendency to develop a broad theological argument, even when he is dealing with a comparatively small or trivial matter...But there is a tension between the occasional character of the letters - their addressing to a quite specific situation - on the one hand, and these facts on the other. I suggest that this tension is resolved if we assume that Paul intended his letters to be read and reread in the communities to which they were addressed, and in others as well", se Hartman (1986), 139.
- 98 Äldre kommentarlitteratur påpekar gärna att det saknas tydligare koppling till

kerygmats centrala innehåll i Filemonbrevet. Bugge t.ex. säger bl.a:

"...efter sit hele Indhold og sin Hensigt er (dette brev) en Privatskrivelse... (Paulus) har ved denne Leilighed intet at sige denne krets (=de kristna i Filemons hus) angående dens Christenstand og Christenliv overhovedet", se Bugge (1881), 551. Liknande hos Schleiermacher (1845), 136.

- 99 Om tron säger Kunz bl.a. att tron är ett relationsskeende som förstås först om man beaktar båda relationspolerna (=trons objektiva grundval, d.v.s. Jesu död och uppståndelse och förutsättningar hos människan som troende subjekt), se Kunz (1987), 375. Till förutsättningar för tro hos människan hör att acceptera vad "lumen suasivum" bjuder. Detta beskrivs som: "das zum Glauben bewegende, drängende, lockende Licht...", se Kunz (1987), (372). Jmf. t.ex. Schlier (1978), 216-223.
- 100 För aktuell diskussion om 1 Kor 13 och vidare referenser, se t.ex. Standaert (1983), 127-147, Pedersen (1980), 159- 186.
- 101 Se not 96.
- 102 Pedersen (1980), 166.
- 103 A.a., 169ff.
- 104 $\alpha\gamma\alpha\rho\eta$ som eskatologiskt huvudbegrepp hos Paulus, a.a., 176ff.
- 105 "Die Ethik, die sich aus kap.12-14 als Ganzem, also einschliesslich Kap 13, ableiten lässt, ist eine eschatologische Ethik, und zugleich eine *ekklesiologische* Ethik, konkret: eine liturgische Ethik", se Petersen (1980), 181f. Liknande tankegång med särskild betoning av kapitlets kristologiska prägel, trots frånvaron av namnet Kristus i 1 Kor 13, se Standaert (1983), 132ff.
- 106 Vid nattvardsgudstjänsten, där skiftandet av kalken och brytandet av brödet - "Herrens måltid" (1 Kor 11:20) eller "Herrens bord" (1 Kor 10:21) - skulle det åskådligt visa sig om Filemon och adressaterna helt och fullt accepterade Onesimos som en fullvärdig broder. Vid den högtiden var det inte Filemon utan Herren som var den egentlige värden. De troende och döpta i Filemons husförsamling var inbjudna som likaberättigade syskon att dela bordsgemenskapen. Detta som en följd inte av sociala meriter utan genom Herren Kristus, vars död och uppståndelse gudstjänsten ytterst handlar om. Petersen säger: "if Philemon refuses to receive his brother as a brother, he will demonstrate that *he* is not a brother...Consequently, when Paul comes to visit the church at Philemon's house, it is the fellowworker's status as a brother that is principally at stake", se Petersen (1985), 267.

Paulinsk antitesanvändning — en figura theologica

- 107 En redogörelse för antiteserna hos Paulus ger Schneider (1970). Tidigt uppmärksammades antitesen som stilmedel hos Paulus. Det betraktades exempelvis av Norden som det viktigaste stilmedlet hos aposteln, se Norden (1918), 507. Senare är fenomenet behandlat t.ex. av Nélis (1943), 360-387. Förf. går där i sin uppsats igenom antiteser i de paulinska breven, men uppmärksammar inte Filemonbrevets antiteser! För vidare information, se även t.ex. Berger (1977), 56ff.
- 108 Bultmann säger om uttrycket $\epsilon\nu\ \sigma\alpha\rho\kappa\iota$...: "nicht eine Norm, sondern ein

Raum, eine Sphäre wird durch das εν σαρκι angegeben. Nur dass dabei die gegensätzliche Möglichkeit vorschwebt, dass es auch eine andere Dimension gibt, in der sich das Leben bewegen kann. So kann z.B. von Onesimus sprechen als einem Bruder και εν σαρκι και εν κυριω, dass heisst als Mensch und als Christ. Und sofern der Glaubende mit seinem eigentlichen Sein schon jenseits der Sphäre des Nur-Menschlichen steht und der Sphäre des πνευμα angehört, kann für ihn das ειναι εν (τη) σαρκι antizipierend in Abrede gestellt werden, und Paulus kann sagen: οτε γαρ ημην εν τη σαρκι... (Rom 7:5 und: υμεις δε ουκ εστε εν σαρκι αλλα εν πνευματι (Rom 8,9), se Bultmann (1965), 236.

109 För belysning av slavarnas behandling, se not 48, not 75 och not 112.

110 Här är det alltså främst ett ethos-argument, (ej pathos-argument).

111 Se not 108.

112 Lokala variationer kunde förekomma beträffande behandlingen av slavar. Olikheter fanns exempelvis mellan behandlingen i rikets östra resp. västra delar. Så långt är exempelvis bedömare som Bömer och Funk eniga. Var det var värst för slavar är man däremot oenig om. Situationen för slavar är enligt Bömer jämförelsevis mindre eländig i Rom än i Grekland och Mindre Asien. Beträffande Rom säger Bömer: "Der Sklave ist auf religiösem Gebiete nicht *res* sondern *persona*. Zweitens: Der Sklave ist auf religiösem Gebiet rechtsfähig. Für diese klaren und einfachen Prinzipien gibt es meines Wissens in Griechenland nichts vergleichbares. Darin liegt der Unterschied", se Bömer (1981), 184. Detta förhållande på det religiösa området innefattar dock inte den allmänna, lagstiftade rättssäkerheten för slavar, enl. Funk. Han säger: "Regional gab es beträchtliche Unterschiede: im römischen Recht waren die Sklaven viel weniger geschützt als im griechischen und ägyptischen Recht. ", se Funk (1981), 164ff. I Egypten kunde slavar ha personlig egendom och föra civilprocess. I Grekland kunde slavar ha privat egendom och fick inte dödas av sin ägare utan opartisk juridisk prövning.

Enl. romersk rätt var däremot slavägarens rätt till slavens egendom och liv ännu inte upphävd. Först under Hadrianus tid (117-138) krävdes juridisk prövning som avgjorde om dödsstraff kunde verkställas, se vidare Funk, ibidem. Jmf. även not 48 och not 75.

113 För användningen av sociologiska termer för klasstatus (exempelvis "fria", "slavar") i egentlig och överförd betydelse i de paulinska breven, se Funk (1981), 156ff.

114 "Die Klassenstatus in der Gesellschaft, der Paulus angehörte, umfassen die Status der Freien, Freigelassenen und Sklaven. Jedes Individuum in der damaligen gesellschaft konnte einem dieser Status zugeordnet werden. Die Unterschiede zwischen freie und Sklaven können aus dem damaligen Besitzrecht abgeleitet werden: der Freie hatte das Besitzrecht und die daraus abgeleiteten Verfügungsrecht über sich selbst. Der Sklave war Eigentum eines anderen Menschen", se Funk (1981), 157.

115 Funk (1981), 160.

116 Rom 8:2ff, Gal 3,4, om lagen se vidare Stendahl (1953-54), 161-173, Betz (1979), 178.

117 Rom 6:17ff, Gal 4:8-10, "In the Pauline tradition the demonic powers are

- inferior because they are subjected to Christ" (Fil 2:11, I Kor 15:20-28, Kol 2:10,15 etc.), Betz (1979), 213-219 (216).
- 118 Att uppfattas som Guds tillhörighet, Guds tjänare och slav var konformt med judiskt tänkande, däremot inte med hellenistiskt tänkande. Stoikerna exempelvis använder frihets- och slavbegreppen inte utifrån sociala betingelser utan utifrån människans frihet resp. bundenhet till begär och yttre ting, se Funk (1981), 161.
- 119 Någon absolut frihet finns inte, enligt Paulus. Antingen lever man för sig själv under olika makter (=coram seipso) eller också lever man för Gud (=coram Deo). Som kristen säger Paulus: "Ingen lever för sin egen skull eller dör för sin egen skull. Ty om vi lever, lever vi för Herren, om vi dör, dör vi för Herren. Om vi lever eller dör är vi Herrens", Rom 14:8. Paulus säger vidare i Galaterbrevet: "Därför, bröder, är vi inte en slavinnas barn utan den fria kvinnans barn. Till friheten (=syftets dativ, Betz) har Kristus befriat oss", Gal 4:31-5:1. Patte tolkar galaterbrevstexten som uttryck för att Paulus trossystem är dynamiskt till sin karaktär. Han jämför Paulus utsagor om judisk och hellenistisk tro i jämförelse med Paulus kristna trossystem och säger att den avgörande skillnaden mellan Paulus tro och de båda övriga trossystemen är att dessa senare är som uppenbarelser slutna till sin karaktär, medan Paulus trossystem är öppet för nya uppenbarelser. Därför är det bara Paulus kristustro som innebär frihet, de övriga däremot slaveri, enligt Pattes tolkning av Paulus, som exempelvis säger: "the statement that 'for freedom Christ has set us free' seems to express the fundamental convictional pattern which is the distinctive feature of Paul's faith...*Paul's faith is dynamic in character, that is, characterized by its expectations of new revelations*" (kursiv här), se Patte (1983), 31-85, (84). Även liknande bedömning av Gollwitzer (1979), 152-173. (153f,160ff).
- 120 Om slavars ställning som res, se not 113 och not 114.
- 121 Beträffande termerna "broder" och "syster" i egentlig och överförd mening i nytestamentlig tid, se Funk (1981), 120-124. Användandet av uttrycket "broder" och även "syster" fast i jämförelsevis mindre grad är ovanligt frekvent förekommande hos Paulus. "Early Christians of all sorts seem to have called one another 'brothers' and 'sisters', but these terms occur far more frequently in the Pauline letters than anywhere else in the earliest Christian literature.", se Meeks (1982), 87. Den nära relationen mellan personerna i Filemonbrevet understryks också, förutom av tilltalsorden "broder" ἀδελφός, 1,7,16,20 och "syster" ἀδελφή, 2 av tilltalsorden "käre vän" (αγαπητός, 1) och "kamrat" (κοινωνός, 17). Dessa kan visserligen sägas höra till paulinsk brevkonvention, men de kan också ses som tecken på den nära relationen mellan personerna i brevet, vilket Paulus vill understryka genom sitt ordval. Även den osedvanligt frekventa användningen av prefixet "med" (συν) i olika sammanställningar i samband med personbeskrivningarna tyder på denna nära relation (medarbetare 1, 24, medkämpe 2, medfånge 23).
- 122 Prepositionsuttrycket ἐν κτλ. närmast i lokal betydelse (= "sfär"), se Bultmann (1965), 236.
- 123 Paulus och stoikerna uppvisar vissa likheter i människosyn. t.ex. i betoningen att även slavar är människor. Slavar och fria är lika i den bemärkelsen att Ödet har samma makt över bägge, se t.ex. Wedberg (1958), 141. Paulus står dock generellt sett närmare judendomen än stoikerna i sin människosyn. Slavfrågan är

dock speciell inom judendomen genom den distinktion judar gjorde i behandlingen av judiska slavar till skillnad från slavar ur gojim (hedningarna), Funk (1981), 163f, Strack-Billerbeck, 4, (1928), 698-716. I sin syn på ett syskonskap som förenar människor horisontellt och vertikalt oavsett ras, kön och social ställning tycks Paulus skilja sig både från judisk och stoisk uppfattning. Det är en unik uppfattning som hör samman med den visionära kristendomsmodellen så som vi finner uttryck för detta bl.a. i Filemonbrevet och t.ex. Gal 4:4-7. Jmf. Exkurs, del III, 102-104. Om den långtgående synen (i anslutning till judisk uppfattning) på innebörden i termen brödraskap (syskonskap) i förbindelse med undervisningen om nyfödelse, se Daube (1986), 40-43.

- 124 Beträffande svårigheten att harmonisera utsagor i olika paulusbrev bl.a i synen på relationen man-kvinna, men också av intresse för tolkningen av Paulus syn på relationen "slav"-"fri", se Cavallin (1980), 9-21. Där sker bl.a. en distinktion mellan begreppen "jämlighet" och "funktionsolikhet." A.a., 20. Jmf. även allmänt i Exkurs, "den visionära kristendomsmodellen", se del III, 103f.).
- 125 Paulus undervisning blev omstridd överlag efter hans död, med negativa konsekvenser för den visionära kristendomsmodellen. Om "förvärldsligande" i form av (fortsatt) uppdelning mellan rika-fattiga, fria-slavar, män-kvinnor, samt en framväxande hierarki i församlingarna, se t.ex. Lampe / Luz (1987), 186ff.

DEL III

- 1 För diskussionen om begreppet didaktik och dess innehåll, se t.ex. Marton (1983), Dahlgren-Säljö (utg) (1985). Jmf. även Löfdahl (1987).
- 2 Kopplingen till pedagogik sker genom den empiriska undersökningen, del I, och till religionsvetenskap genom det exegetiska arbetet, del II.
- 3 De tre "vad-", "varför-" och "hur"-frågorna under fackdidaktik, se Marton (1983), 63, resp. under ämnesdidaktik, se Löfdahl (1987), 6.
- 4 Löfdahl (1987), 2-17.
- 5 Se del I, 21ff.
- 6 Bakgrunden till den pågående diskussionen om läromedlens styrande roll redovisas t.ex. av Svingby (1978), Gustafsson (1982), 75-100, Marklund (1987), 248-250.
- 7 Problemet med bristen på behöriga lärare i religionskunskap är inte bara att ett i förhållande till andra ämnen förhållandevis stort antal lärare i religionskunskap saknar formell kompetens. Dessutom är det så att SO-lärare även kan vara formellt behöriga utan att ha utbildning just i religionskunskap, men väl i andra SO-ämnen och ändå betraktas som behöriga att undervisa i religionskunskap. De problem som detta skapar för religions-ämnets del har påtalats vid uppvaktningar hos utbildningsansvariga på departement och SÖ av Föreningen Lärare i Religionskunskap.
- 8 Lgr 80, 121.
- 9 Lgy 70 (Suppl 40), 8-9.
- 10 För termen essentialism, se Englund (1986), 239f.

- 11 För termerna rekonstruktivism och progressivism , se Englund (1986), t.ex. 241-246, 281-287.
- 12 Ämnesföreningarna inom SO- och NO-blocken har under senare år bl.a. vid gemensamma uppvaktningar gett uttryck för oro beträffande sjunkande ämneskunskaper hos blivande lärare inför skolminister B.Göransson.
- 13 Oklarhet om objektivitetskravets mera exakta innebörd , "saklighet" alternativt "neutralitet", går tillbaka på den obenägenhet ledande skolpolitiker visade redan under 1950-60 talen att entydigt definiera och förorda vad som skulle gälla, se Olivestam (1986), t.ex. 156 - 158. För en sammanfattning av 60-talets objektivitetsdebatt, se Algotsson (1975), 491-492. Förf. säger bl.a. om läroplanen 1969, i vilken även kravet på elevaktivitet och problem-centrering understryks: "det allmänna intrycket kvarstår dock, att den nya läroplanens anvisningar i betydligt högre grad än de i 1962 års läroplan överensstämmer med en *neutral* (kursiv. här) religionsundervisning", Algotsson (1975), 496. Om den kristna opinionen som i början av 60-talet samlat över 2 miljoner namnunderskrifter till kristendomsundervisningens försvar säger förf.: "Sammanfattningsvis och schematiskt torde man kunna säga att stora och inflytelserika delar av den kristna opinionen från att i början av 60-talet ha förespråkats en evangelisk kristendomsundervisning har övergått till att förorda en neutral religionsundervisning", se Algotsson (1975), 508.
Idag torde det överlag vara en accepterad uppfattning att läraren under alla förhållanden påverkar även i livsåskådningsfrågor. Med uttrycket *öppen auktoritet* betecknas en medvetenhet om detta samtidigt som man som lärare respekterar både sin egen och andras ställningstaganden i livsåskådningsfrågor. Gentemot eleven accepterar man att man som vuxen framstår som auktoritet i många frågor, man är beredd att stå för sin ståndpunkt, man döljer inte att andra kan ha andra ståndpunkter som (inom rimliga gränser) kan respekteras, se S.G.Hartman (1986), 262f.
Följande formulering kan bedömas som tämligen signifikativ för en nutida, mera nyanserad uppfattning i fråga om objektivitetsbegreppets närmare innebörd för lärare och elever: "Neutralitet bör vi inte kräva av vare sig lärare eller elever. Men allsidighet i information och debatt bör vara en viktig princip, och målet bör vara att göra eleverna kapabla att ge en insiktsfull och nyanserad argumentering för sina ståndpunkter", se Bjerstedt (1986), 64. Jmf. Lgr 80, 31-33.
- 14 Om utbildningsministrars uttalanden beträffande objektivitetsfrågan, se Bjerstedt (1986), 95f.
- 15 Selander (1982), 79ff, 233.
- 16 Om determinanter, se Englund (1986), 189ff, Löfdahl (1987), 177ff.
- 17 Som "dold läroplan" beskrivs sådant som inte uttryckligen finns angivet i läroplanen men ändå styr elevens inläring. Det kan t.ex. vara fråga om att eleverna redan genom arbetssätt och arbetsmiljö styrs i sin inläring. Det står exempelvis inte i läroplanen att man som elev måste vänta i olika sammanhang i skolan, t.ex. på sin tur att få hjälp, att svara, att redovisa sina uppgifter etc., därför att någon annan bestämt så. Ändå fungerar allt detta som viktiga styrfaktorer (=dold läroplan) i utbildningen, se t.ex. Marton

(1983), 44.

- 18 Övriga samhällsorienterande ämnen är historia, samhällskunskap, och geografi. Samverkan är också förhållandevis vanligt med svenska och estetiska ämnen. För skolans övergripande målsättning, demokrati och kritiskt tänkande, se Lgr 80, 16-19.
- 19 Termen konstruktivistisk och rekonstruktivistisk används här synonymt. För termen konstruktivism, se t.ex. Löfdahl (1987), 193f.
- 20 Vid en s.k. pedagogvecka i Uppsala 1986 använde utbildningsminister B. Göransson förutom uttrycken "medborgarkompetens" och "yrkeskompetens" även uttrycket "mänsklig kompetens" som riktgivande för det nya yrkesförberedande gymnasiet. Vid samma tillfälle lanserades termen "livskompetens", se Olingdahl (1986), 8-11.
- 21 Frågorna om "livskompetens" har aktualiserats inför kursplanearbetet för studerande på social-servicelinjen och för vårdlinjen, hälso-och sjukvårdsgrenen samt barn-och ungdomsgrenen, se remissvar från Föreningen Lärare i Religionskunskap på SOU 1986:2-3.
- 22 Åkerberg (1987), 390-410.
- 23 Bjerstedt (1986), 93-120.
- 24 "Es gilt nicht eine 'Rückkehr zur Bibel'. Es gilt die Wiederaufnahme bibelechten Einheitsleben mit unserm ganzen zeitverflochten Wesen...es gilt in bibeltreuer Glaubensaufgeschlossenheit unseren heutigen Situationen dialogisch verantwortend standzuhalten. Meinen wir ein Buch? Wir meinen die Stimme. Meinen wir, dass man lesen lernen soll? Wir meinen, dass man hören lernen soll...Kein anderes Zurück, als der Umkehr...auf den Wegen, wo die Stimme zu hören ist", se Buber (1964), 869.
- 25 Citat från Buber och kommentarer i anslutning till citatet i: Friedmann (1982), 276-281.
- 26 Med "auktoritativ styrning" avses här manipulation av elever för att ensidigt främja den livsåskådning som läraren själv omfattar. Jmf not 13.
- 27 Lgr 80, 121.
- 28 Se del I, 29ff, 62ff.
- 29 Ytförståelse används här synonymt med litteral förståelse, se del II, 72.
- 30 För närmare kommentar, se del I, 62-67.
- 31 I samband med genomförandet av elevenkäten ombads deltagarna i en kompetensbreddande fortbildningskurs i Uppsala för SO-lärare, flera av dem med mer än 10 års lärarerfarenhet, att gå igenom samma test som eleverna (med undantag av uppsatsskrivandet). Deras uppgift var att göra markeringar för de svarsalternativ som de bedömde skulle vara mest representativa för de undersökta eleverna. Utfallet visade att lärarna genomgående bedömde elevernas förväntade svar som sämre ur kognitiv synpunkt och mera negativa ur emotiv synpunkt än vad det faktiska utfallet av elevenkäten visar. Undersökningen är inte tillräckligt omfattande för att dra andra slutsatser än att den aktualiserar frågeställningen: I vilken grad är dessa lärares bedömning av eleverna representativ? Är lärare överlag benägna att bedöma elevernas attityd till kristendomen som mera negativ än vad denna idag faktiskt är?
- 32 Se del I, 17f.
- 33 För definition av termerna "tematisk" resp. "symbolisk", se del II, 72-74.

- 34 Uttrycket "djupförståelse" är här använt i 'common-sense' betydelse, d.v.s. motsatsen till "ytlig (=rudimentär) förståelse", ... Jmf. även distinktionen mellan "ytlig" (=oreflekterad) och tematisk (= genom reflektion vunnen) förståelse, se t.ex. Säljö (1982), 180.
- 35 Lgr 80 betonar vikten av att inte stanna vid en undervisning som leder till kunskap om yttre förhållanden. Bl.a. sägs om undervisning av den typ som studiet av kristendomen utgör: "Undervisningen skall återspegla den dynamik som utmärker olika skeden. Det är således inte till fyllest att undervisningen tar upp yttre förhållanden och formella ting och tekniker. *Den måste dessutom sträva efter att nå insidan i varje skeende.*" (kursiv här), se Lgr 80, 32.
- 36 Säljö skiljer mellan oreflekterad, ytlig förståelse och tematisk förståelse, Dessa båda förståelsetyper kopplas till premissen om vilken syn den inlärande har på inläring: "In our case it seems clear that a *'flat' or unreflected conception of learning is a sign of a reproductive or surface orientation towards learning materials of the kind used here, while a 'thematic' conception is a sign of a reconstructive or deep orientation..* Expressed differently this means that person's (sic!) having a 'flat' conception take other things for granted when approaching a learning situation than those having a 'thematic' one", se Säljö (1982), 183. För uttrycket "thing-like" om kunskap, se t.ex. Säljö (1982), 191.
- 37 Målsättningen med bibeltextstudiet uttryckt med min terminologi är att förutom en litteral förståelse försöka nå i första hand en tematisk (profan och religiös) förståelse samt göra det möjligt att åtminstone i någon mån nå en symbolisk förståelse av bibeltext. Jmf. läroplanens uttryck att söka "nå insidan i varje skeende", se Lgr 80, 32.
- 38 Uttrycket "flerdimensionell" kan tolkas olika. Under hänvisning till olika psykologiska teorier förekommer och presenteras uttryckets användning i: *Versuche mehrdimensionaler Schriftauslegung. Bericht über ein Gespräch*, G.Voss, H. Harsch (utg.), Stuttgart, München 1972, se t.ex. 146ff.
- 39 Om tematisk förståelse, se del III, 72.
- 40 Om symbolisk förståelse, se del III, 73f.
- 41 För religionsundervisningen i Västtyskland, se t.ex. Larsson (1980), Nipkow (1984). (För religionsundervisningen i Östtyskland, se Lehtiö (1983)).
- 42 Filemonbrevets huvudtema, se del III, 114ff.
- 43 För korrelationen förståelse - känslor/attityd, se del I, 40-43. Se även nyutkommen avhandling om uppsatsskrivandet hos högstadie- och gymnasieelever, som dels visar engagemangets betydelse för uppsatsskrivandet dels visar att relationsfrågorna är ett viktigt tema, se Garne (1988).
- 44 Olika metoder används för att få en interaktion mellan läsarens här- och nu-upplevelser och textens vittnesbörd om gjorda upplevelser och erfarenheter. I min empiriska undersökning utnyttjas association med vissa likheter till Baudlers associativ-analytiska metod, se del I, 48ff. Baudler säger att det vid textarbete i undervisningen bör vara fråga om en kombination av analys och association: "Das didaktische Prinzip eines solchen Zusammenwirkens besteht darin, dass die Assoziation durch die Analyse gefiltert und die Analyse

- durch die Assoziation motiviert ist", se Baudler (1979), 101.
- 45 De "utanförståendes" situation i förhållande till etablerat kristet budskap har inom bibeltolkningen på nytt aktualiserats genom bl.a. s.k. kontextuell teologi, som växt fram ur de färgades upplevelse av slaveri och förtryck. Till dess speciella karaktär hör exempelvis att inte skilja mellan "spiritual salvation and earthly welfare", se t.ex. Gollwitzer (1979), 166.
 - 46 Begreppet *empati* finns behandlat och definierat i psykoanalytisk mening i Holms bok med titeln *Empati* (1987). Där sägs bl.a. att "den empatiska processen kan indelas i en upplevande — affektiv — och en intellektuell värderande, realitetstestande — kognitiv — fas", se Holm (1987), 63. Vidare sägs att "en kontrollerad regression äger rum hos empatisören med vars hjälp denne kan få tillgång till förmedvetna och omedvetna affekter, fantasier, associationer och perceptioner, som utlöses av den andres känslomässiga tillstånd." (Ibidem). Tillämpat på skolans undervisning kan på sätt och vis såväl eleven som läraren sägas gå in i empatisörens roll vid tolkning av uttryck för andras känslor etc. dokumenterat exempelvis i text. Båda försöker lära sig att ta känslor hos andra på allvar. Detta innebär samtidigt att både elever och lärare kan hamna i en bearbetning av sina egna känslor oavsett vilken psykologisk teoribildning och livsåskådning man sedan finner stöd i.
 - 47 För rollteorin, se Sundén (1977), 23-39, Geels, Wikström (1984), 120-30. För rollteorier tillämpade på tolkning av skönlitterär text, se t.ex. Wikström (1982), 157ff.
 - 48 Om personlighetsutveckling enl. grundskolans läroplan, se Lgr 80, 16-19.
 - 49 I min texttolkningsmodell ingår den kognitiva och emotiva dimensionen som samhöriga men självständigt behandlade dimensioner, vilket del III kommer att visa. Den pragmatiska skulle också kunna ses som en självständig dimension med inriktning på metodik. Mitt arbete denna gång ligger emellertid på ett mera övergripande teoretiskt och principiellt plan men med implikationer för metodiken. Detta gör att jag valt att integrera den pragmatiskt inriktade, teoretiska dimensionen med kognitiv resp. emotiv dimension. Därigenom får min texttolkningsmodell här en tvåfaldig inriktning dels på det kognitiva och dels på det emotiva.
 - 50 Exempel på förslag till hur en gestaltning av textens budskap kan utformas finns både på engelskspråkigt resp. tyskspråkigt område, se t.ex. Dormeyer (1978), Grom (1976), Hull (1982), 155-203, Schinzer (1986), Read, Rudge, Howarth (1986), Barth, Schramm (1983)², Wichelhaus, Thiele (1981).
 - 51 Davis (1986).
 - 52 Presentation och recension av Davis, se Scuka (1987), 527.
 - 53 Var och en av de fyra modellerna svarar inte exklusivt mot någon specifik kyrklig tradition. Inom varje trossamfund finns, med olika betoning, vanligtvis mer än en modell representerad. Modellerna går alltså tvärs genom trossamfunden. Detta faktum bl.a. kan förklara att enskilda kristna ur olika trossamfund kan uppleva större samhörighet med varandra än vad de gör med vissa medlemmar ur sitt eget trossamfund.
 - 54 För mytisk kristendomsmodell, se Davis (1986), 25-34, Scuka (1987), 528.
 - 55 För pragmatisk kristendomsmodell, se Davis (1986), 35-45.
 - 56 För visionär kristendomsmodell, se Davis (1986), 46-50.

- 57 För mystikens kristendomsmodell, se Davis (1986), 51-54.
- 58 Se del II, 83ff.
- 59 Huvuddokument är Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik* 1-3 (1984, 1985, 1982). Av särskilt intresse är del 3, 185-222. Till detta kommer främst artiklar i engelskspråkiga och tyska tidskrifter och samlingsarbeten vilka jag utnyttjar.
- 60 Klafki (1963)², se även Nipkow (1982), 191ff.
- 61 Nipkow (1979), 35-73, (1982), 191-222, (1982)^a, 73-95, (1983), 162-168.
- 62 Om tolkningen av termen "elementum", se Nipkow t.ex. (1982)^a, 75.
- 63 Se not 59.
- 64 Nipkow anknyter till Stock huvudsakligen på nytestamentligt område och till Baldermann på gammaltestamentligt område.
- 65 Nipkow kommenterar temaförslagen på följande sätt: "In dieser doppel-seitigen Konzentration auf die Leben eröffnende Wahrheit der Bibel wird im Zeichen der Frage nach dem Elementaren die Alternative zwischen Bibelunterricht und thematisch-problemorientiertem Religionsunterricht über-wunden", se Nipkow (1982), 196.
- 66 Nipkow (1984)^a, 139.
- 67 A.a., 131-147.
- 68 "Sprach der Lehrer nur als ein an Texten literaturwissenschaftlich geschulter Theologe" oder ...auch als Laie, der ebenso wie die Schüler manches nicht weiss", se Nipkow (1984)^a, 135.
- 69 Beträffande begreppet "elementarische Struktur" finns en skillnad hos Nipkow mellan hans definition av begreppet i slutet av 70-talet och den han ger i början av 80-talet. Till skillnad mot vad fallet är senare stod begreppet "elementarische Struktur" från början (t.ex. 1979) både för vad som senare betecknas som "elementarische Wahrheit" och "elementarische Struktur" (1982 och senare), se närmare t.ex. Nipkow (1979), 36-45, Nipkow (1982), 204-211.
- 70 För referens, se not 73.
- 71 Baldermann understryker kopplingen mellan (ursprunglig) upplevelse och de olika strukturer som dessa upplevelser kommit att få t.ex. i psaltartexterna och i bibliska berättelser. För "elementarische Struktur", se Baldermann (1982), 21-48.
- 72 Om "grundläggande struktur" och "meningsstruktur", se Nipkow (1982), 205.
- 73 Om intentionell mening samt kopplingen "struktur" och "sanning", se Nipkow (1982), 204ff, (1984)^a.
- 74 Översiktligt om begreppet "grundläggande erfarenhet", se Nipkow (1982), 211-218. Bibeltexten beskrivs av Nipkow som samtalspartner från vilken man får höra ord som den enskilde inte kan säga till sig själv, av sig själv. Kontexten utgörs av vardagens skiftande erfarenheter, som belyses, kontraste-ras och fördjupas i mötet med de erfarenheter bibeltexten vittnar om, se Nipkow (1984)^a, 213ff.
- 75 För "grundläggande erfarenheter" bakom bibeltexten, se Nipkow (1982)^a, 84. För koppling "nu-" och "då"-tolkning, se t.ex. Bexell (1985), 152-160.
- 76 För korrelation känslor / förståelse, se del I, 40-43.

- 77 En antydning om skillnaden mellan "Erlebnis" och Erfahrung" ges, se Nipkow (1984), 136. Mera utförlig redogörelse för skillnaden, se Schnell (1984), 61-108.
- 78 Både erfarenhetsinriktad och upplevelseinriktad undervisning hör till den basmodell för religionsundervisning som Schnell i anslutning till flera forskare skisserar. Hon säger bl.a. om de båda begreppen "erfarenhet" (Erfahrung) karakteriserad som kognitivt och reflektionsartat inriktad och "upplevelse" (Erlebnis) karakteriserad som oreflektat och känslomässigt inriktad: "Eine Erfahrung kann ein starkes Erlebnis implizieren, aber nicht jedes Erlebnis muss eine Erfahrung sein", se Schnell (1984), 35. För utförlig presentation av båda begreppen, se Schnell (1984), 56-108. Om skillnaden Erlebnis och Erfahrung sägs bl.a.: "Die Erinnerung an ein Erlebnis ist geringer als die an eine Erfahrung. Ebenso ist die Verhaltensveränderung geringer", se Schnell (1984), 62. Detta innebär dock inte att de båda begreppen spelas ut mot varandra. Både en inriktning mot upplevelse och mot erfarenhet är likvärdig och behövs komplementärt i undervisningen: "Eine Bildungsreihe, die ihrem Namen gerecht werden will, muss also intrapersonale Prozesse hinsichtlich verdeckter Verhaltensweisen ebenso, wie auf Lernweisen hin Veränderungen bewirken. Dies soll durch einen konsequenten Aufbau der kognitiven Fähigkeiten im gleichen Ausmass geschehen, wie durch den der affektiven erlebnismässigen", se Schnell (1984), 359.
- 79 Översiktligt om "grundläggande nystart", se Nipkow (1982), 218-222, jmf. Nipkow (1984) ^a, 144.
- 80 "Solange die Religionspädagogik nur allgemein von der Vermittlung von Tradition und Situation, Bibel und Erfahrung spricht, ist der lebensgeschichtliche Aspekt noch nicht im Blickfeld...Traditionerschiessung als 'elementarisches Gespräch' bedeutet demgegenüber zu helfen, dass Kinder als Kinder, Jugendliche als Jugendliche, Erwachsene als Erwachsene in ihrer besonderen lebensgeschichtlichen Situation mit der Bibel einen lebendigen Dialog eingehen können", se Nipkow (1982), 222.
- 81 Om steget från literal till bildlig förståelse, se t.ex. Nipkow (1982), 219.
- 82 Något om utvecklingspsykologin i Västtyskland, se Nipkow (1982), 220-22.
- 83 Ur utvecklingspsykologisk synpunkt understryker Nipkow vikten av att se religion som något som angår hela människan. I alltför hög grad sägs utvecklingspsykologin ensidigt ha beaktat den kognitiva dimensionen på bekostnad bl.a. av studier av religiös (även religiöst kognitiv) utveckling. Som exempel på utvecklingspsykologer som fokuserar det kognitiva nämns Piaget och Kohlberg. Deras vision av barnet tycks vara barnet som filosof, säger Nipkow: "als selbständigem Erkunder, Entdecker und Konstrukteur einer sinnvollen Umwelt...Die Entwicklungspsychologie wird zur Erkenntnistheorie und Anthropologie...Der Mensch in seinem Vermögen, nicht nur als sinnsuchendes, sondern auch als durch sich selbst Sinn schaffendes Wesen, stellt sich als die alles zentrierende Mitte aus", se Nipkow (1982), 53.
- Mot detta utvecklar Nipkow själv en mera helhetsinriktad syn på trosutveckling. Det sker bl.a. i Nipkow, Wachstums des Glaubens-Stufen des

- Glaubens Zu James W. Fowlers Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischen Hintergrund, H.M. Müller, D.Rössler (utg), Särtryck ur: Reformation und Praktische Theologie. Festschrift für Werner Jetter zum siebzigsten Geburtstag, Göttingen 1982, Nipkow (1982), 45-138.
- 84 S. Eklund säger : "När jag i föreliggande undersökning har granskat om samband föreligger mellan elevernas operationella stadium och attityd visar det sig, att samband saknas. Attityden till kristen tro är tydligen inte enbart beroende av intellektuell mognad. Vi har anledning anta, att det är andra skikt i personligheten som berörs ", se Eklund (1987), 126.
- 85 För svensk forskning i linje med Piaget-Kohlberg , se t.ex. Bergling (1981), Bergling (1982).
- 86 Pestalozzi (1932).
- 87 Klafki (1959), (1963).
- 88 Om holism i religionsundervisningen, se t.ex. Erlandsson et alii (1982).
- 89 Barth, Schramm (1983), 9.
- 90 Ibidem.
- 91 Jmf. syftet med min elevenkät, se del I, 15f.
- 92 Både det allmänmännsliga och det specifika i en bestämd klass behöver beaktas. För att kunna skapa förutsättning för en meningsfull behandling av allmänmännsliga existentiella frågor i en bestämd klass krävs att dessa frågor behandlas med hänsyn till de specifika förutsättningar som gäller i just den klassen. Genom s.k. livsvärldsanalyser ("Lebensweltanalyse") kan läraren öka sin kännedom om eleverna inför behandlingen av de frågor som skall behandlas."Was aber der Lehrer auch braucht, sind Lebensweltanalysen , sind Hilfen dafür, wie er die Oberflächenphänomenologie der Schüler und Jugendlichen in ihrem Alltagsverhalten in Richtung auf Grunderfahrungen entziffern kann. Existenziale Tiefendeutungen des Daseins und Lebensweltanalysen müssen zusammen erarbeitet werden. Solche Analysen aber haben einen geschichtlichen und gesellschaftlichen Bezug; sie führen zu unterschiedlichen kulturellen Stilen Jugendlicher auf Grund unterschiedlicher Lebensbedingungen und besonderer Zeitumstände.", se Nipkow (1982)^a, 86. Slagordsmässigt säger i detta sammanhang Nipkow: "Bibelorientierung impliziert Schülerorientierung, Schülerorientierung impliziert Bibelorientierung", se Nipkow (1982), 197. Min empiriska elevundersökning tjänar som inledningsvis nämnts motsvarande syfte, att lära känna elevernas värld bättre. Hur man med ganska enkla medel kan genomföra "livsvärldsanalyser", se t.ex. Barth, Schramm (1983), 15ff.
- 93 Barth och Schramm ser inte historisk-kritisk exegetik och de nya försök att subjektivt på olika sätt uppleva bibeltexten som två konkurrerande metoder som behöver utesluta varandra, där den ena exklusivt rörde det subjektiva och den andra exklusivt det historiska och det generella: "Endlich zeigt sich auch in der Beschreibung des Ethos der wissenschaftlichen Exegese, dass recht betriebene Exegese in die neuen Zugänge nicht in Gegensatz oder in Konkurrenz zu treten brauchen, sondern zwei unterschiedliche Formen desselben lebendigen Dialogs mit einem Gesprächspartner der Vergangenheit darstellen", se Barth , Schramm (1983), 171.
- 94 Nipkow (1984)^a, 135f.

- 95 För "självupplevelse med bibeln", se Barth , Schramm (1983). Jmf. t.ex. Thiele (1981), 64-74.
- 96 A.a., 13-20.
- 97 Om enklare varianter av elevundersökningar, se bl.a. "Västerås-metoden", Barth / Schramm(1983), 35-38. Om verbala rapporter (av den typ uppsatsskrivning i min enkät utgör) begränsade men ändå värdefulla funktion som instrument för att bättre förstå elever, se Lund (1983): "That verbal reports can give only a limited knowledge of what goes on in a person's mind, however, is no argument against the use of verbal reports...It may , in fact, even be the case that introspective data are used too little in psychological research," se Lund (1983), 166.
- 98 ITV-filmen "Att undervisa om Jesus". Institutionen för lärarutbildning, Uppsala Universitet, G. Olingdahl (ämnesdidaktisk rådgivare), Gert Thulin (ansvarig), Uppsala 1987.
- 99 Filemonbrevet i analys med anknytning till aktuell narrativ teologi, se N. R. Petersen (1985).
- 100 Berättandet ur lingvistisk synpunkt, se t.ex. Wienold (1983). Förf. beskriver den specifika form av språkanvändning som berättandet utgör och säger bl.a. om berättandets funktion relaterat till åhörarnas (läsarnas) nutida situation: "Jede Geschichtenerzählung - besonders intensiv jedoch jede mündliche Erzählung - beinhaltet nicht nur eine Gesamtfigur vergangener Ereignisse, sondern zudem eine zumindest implizite Vermittlung dieser Ereignisse mit speziellen oder globaleren Problemkonstellationen zum Zeitpunkt der aktuellen Erzählsituation, die den Kommunikationspartnern für die Deutung ihrer aktuellen Lebenssituation und die Bewältigung ihrer aktuellen Interaktionsprobleme relevant erscheinen sowie zumindest aspektuell ihnen gemeinsam sind (und deshalb einen gewissen Geteiltheits- und Allgemeinheitsgrad aufweisen müssen)", Wienold (1983), 115. Koppling mellan berättande och grundläggande erfarenhet ("elementarische Erfahrung"), se Nipkow (1982), 210.
- 101 För "poetic events" i Filemonbrevet, se N.R. Petersen (1985), 65-78.
- 102 N.R. Petersen (1985), 66.
- 103 En viss osäkerhet beträffande sekvenseringen är bl.a. beroende på att det i Filemonbrevet egentligen rör sig om (minst) två berättelser om Onesimos: "...there are actually two stories about Onesimus. One story is presumably Philemon's, the other Paul's. Philemon's story is that of the referential sequence, and it hinges on Onesimus's having run away. Philemon presumably sees that event at the beginning of the story, and all subsequent events in relation to it...Paul, however, both acknowledges and participates in that story...and rewrites it, for *his* story hinges on Onesimus's conversion, with which he begins his reference to Onesimus in the poetic sequence. Philemon's story begins with , and is about, the old man, the useless slave ; Paul's story begins with, and is about, the new man, the useful brother", se Petersen (1985), 73f.
- 104 Om litterär sekvensering, se Petersen (1985), 69.
- 105 Beträffande honestasargument, se del II, 77.
- 106 Se t.ex. not 50.

- 107 "In der gegenwärtigen Situation der Religionspädagogik bricht sich ein neues Verlangen der *Überwindung des theologischen Pluralismus* Bahn und — vielleicht noch wichtiger — das Verlangen, den Religionsunterricht wieder um *zentrale biblische und theologische Inhalte* zu konzentrieren. Nipkow (1982), 196.
- 108 Nipkow (1982), 196.
- 109 Om "grundläggande sanning", se Nipkow (1983)^a, 162, (1984)^a, 138ff.
- 110 "Grundläggande sanning" med för Nipkow självklar förankring i centralt kristen teologi, se Nipkow (1982), 191-204.
- 111 Personliga noteringar efter diskussion med K.E. Nipkow i Tübingen 1985.
- 112 Om vägen till "grundläggande sanning" via dialog, se Nipkow (1984)^a, 131ff, Nipkow (1982), 210-218.
- 113 Om behovet av en s.k. "tre-polig" undervisning; (1) Fachwissenschaft, (2) Lebenswirklichkeit, (3) biographisch-genetische Aspekt, se Nipkow (1982)^a, 88. Se även t.ex. Nipkow (1979), 36ff.
- 114 Bibeln som dynamisk samtalspartner, se t.ex. Nipkow (1984)^a, 131-147.
- 115 Ibidem.
- 116 A.a., 135.
- 117 Ibidem.
- 118 Selander (1982), 236ff. Dels minskar bibeltexternas förekomst i läromedlen under perioden 1962-80 (236), dels utnyttjas i äldre läromedel teologisk facklitteratur under perioden (237). Efter analys av läroplansutveckling och läromedelsgranskning säger förf.: "Analysen utifrån innehållsaspekt har visat att en utveckling ägt rum från vertikal stoffstruktur i Lgr 62 över en horisontell livsfrågestruktur i Lgr 69 till en horisontell begreppsstruktur i Lgr 80. Vidare har analysen visat att innehållet i religionsundervisningen teologiskt och metodiskt kommit att bestämmas av ideal som historisk - kritisk, fenomenologisk, analytisk och existentiell." (253).
- 119 Om socio-kulturell bakgrund till Filemonbrevet, se del II, 74f.
- 120 van Dijk (1980), 26,40.
- 121 van Dijk (1980), 14.
- 122 Nipkow (1984)^c.
- 123 A.a., 145-147.
- 124 Tillich (1977), 176-80.
- 125 Jag bygger i fortsättningen huvudsakligen på van Dijk (1980).
- 126 För teoretisk grund för temainriktad textförståelse, se t.ex. Säljö (1982), van Dijk (1980).
- 127 Om textbas, se van Dijk (1980), 16, 32.
- 128 Om makrostrukturella regler, se van Dijk (1980), 46-50.
- 129 van Dijk (1980), 50.
- 130 Om makroregeln *generalisering*, se van Dijk (1980), 47.
- 131 Om makroregeln *konstruktion*, se van Dijk (1980), 48.
- 132 Ibidem.
- 133 Illustration av tillvägagångssättet att bygga upp makropropositioner, se van Dijk (1980), 49f.
- 134 Om uteslutningsregeln (=Zero), se van Dijk (1980), 48.
- 135 van Dijk (1980), 49.

- 136 Se del II, 79.
- 137 Stöd för antagandet att Onesimos friges och så småningom fick en framträdande position i församlingen i Efesos, se Ignatius brev till efesierna 1:3. Den församlingsföreståndare som där omtalas som Onesimos, antages vara identisk med Filemonbrevets Onesimos.
- 138 Om elevers förståelse på tematisk nivå, se del I, 31ff och 62ff.
- 139 Om en till narrativ rekonstruerad text, se ovan 109ff.
- 140 Se ovan 83ff.
- 141 Baudler (1980), 11. För skillnaden katekesundervisning och religionsundervisning, se även t.ex. Baudler (1982), 42ff.
- 142 För utförlig redogörelse för symbolers och metaforers roll i religionsundervisning, se Baudler(1982), för kort introduktion där bl.a symbolers och metaforers koppling till berättelser behandlas, se t.ex. Cöster (1980), 14ff.
- 143 Seiler (1987), 61.
- 144 A.a, 64.
- 145 T. ex. Davies (1987).
- 146 Sanders (1988), 188f.
- 147 A.a., 190.
- 148 A.a., 326f.
- 149 A.a., 328.
- 150 Gäller t. ex. modern svensk litteratur som arbetar med bibliska motiv, se t. ex. Larsson (1987).

Bibliografi

(Förkortningslista. Jmf. JBL 95 (1976) 331-46).

BZNW = Beihefte zur ZNW.
 CGTC= Cambridge Greek Testament Commentary.
 HThR= Harward Theological Review.
 HzNT= Handbuch zum Neuen Testament.
 HTK= Herders Theologischer Kommentar zum Neuen Testament.
 KEK= Meyers Kritisch-Exegetischer Kommentar über das Neue Testament.
 KTNT= Kommentar till Nya testamentet.
 NovTSup= Novum Testamentum Supplements.
 NTS= New Testament Studies.
 SBU= Svenskt Bibliskt Uppslagsverk.
 SEÅ= Svensk Exegetisk Årsbok.
 ExpT= The Expository Times.
 ZNW= Zeitschrift für neutestamentliche Wissenschaft.
 UBS= United Bible Societies.
 UTB= Uni-Taschenbücher.
 WUZNT= Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament.

Aristoteles, TECHNĒ RHETORIKĒ (The Loeb Classical Library), London, Cambridge (Mass) 1959.
 Cicero, DE ORATORE (The Loeb Classical Library), London, Cambridge (Mass) 1-2, 1967, 3 1960.
 Quintilianus, INSTITUTIO ORATORIA (The Loeb Classical Library), London, Cambridge (Mass) 1-4, 6, 1963, 1968.
 Novum Testamentum Graece, E. Nestle , K. Aland (utg), Stuttgart 1979²⁶.
 Septuaginta...1-2⁷, A. Rahlfs (utg), Stuttgart 1962.

Läroplan för grundskolan 1980, Lgr 80. Skolöverstyrelsen, Stockholm 1980.
 Läroplan för gymnasiet 1970, Lgy 70, Suppl. 40. Skolöverstyrelsen, Stockholm 1970.

Algotsson, K.E., Från katekestvång till religionsfrihet: debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet, Stockholm 1975.
 von Allmen, D., La famille de Dieu: la symbolique familiale dans le paulinisme, Orbis biblicus et orientalis 41, Göttingen 1981, 156-165.
 Arndt, W.F., F.W. Gingrich, A Greek-English Lexikon of the New Testament, Cambridge 1957.⁴
 Attersoll, W., A Commentarie upon the Epistle of Saint Paul to Philemon, London 1633.

- Baeck, L., Der Glaube des Paulus, K.H. Rengsdorf (utg), Das Paulusbild in der neueren deutschen Forschung, Darmstadt 1964, 565-590.
- Baldermann, I., Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie im Religionsunterricht, I. Baldermann, K.E. Nipkow, H. Stock (utg), Bibel und Elementarisierung. Religionspädagogik heute 1, Frankfurt am Main 1979, 9-21.
- Baldermann I., Elementare Psalmentexte im Unterricht, I. Baldermann, K.E. Nipkow, H. Stock (utg), Bibel und Elementarisierung. Religionspädagogik heute, 1, Frankfurt am Main 1979, 23-34.
- Baldermann, I., Die Bibel. Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik, Berlin 1982.
- Bankeström, K., et alii, Livsfrågor och läromedel. Temaarbete. Teologiska Institutionen, Uppsala 1985.
- Barclay, W., Evangeliiernas Jesus, Stockholm 1960.
- Barth, H., T. Schramm, Selbsterfahrung mit der Bibel. Ein Schlüssel zum Lesen und Verstehen, München 1983.²
- Bartina, S., "Me debes mas" (FLM19). La Deuda de Filemón a Pablo, Analecta Biblica (17-18) Studiorum Paulinorum Congressus Internationalis Catholicus, 1961:2, Rom 1963, 143-152.
- Baudler, G., Religiöse Erziehung heute. (UTB 898), Paderborn... 1979.
- Baudler, G., Thesen zu Grundfragen des Religionsunterricht heute, P. Biehl, G. Baudler (utg), Erfahrung, Symbol, Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts heute, Religionspädagogik heute 2, Frankfurt am Main 1980, 9-35.
- Baudler, G., Einführung in symbolisch-erzählende Theologie (UTB1180), Paderborn,... 1982.
- Becker, J., Paulus und seine Gemeinden, J.Becker et alii (utg), Die Anfänge des Christentums. Alte Welt und neue Hoffnung, Stuttgart,...1987, 102-159.
- Berger, K., Exegese des Neuen Testaments: neue Wege vom Text zur Auslegung (UTB 658), Heidelberg 1977.
- Bergling, K., Moral Development — The Validity of Kohlberg's Theory. Stockholm Studies in Educational Psychology 23, Stockholm 1981.
- Bergling, K., Moralutveckling. Bedömning av rätt och orätt från barndom till vuxen ålder, Stockholm 1982.
- Betz, H.D., Galatians (Hermeneia), Philadelphia 1979.
- Bexell, G., Evangelium och dess konsekvenser — då och nu, B. Johnsson, R. Kieffer (utg), Text och tolkning, Religio 20, Lund 1985, 152-160.
- Bjerstedt, Å., Lära för framtid, Vad säger forskningen? 1986:1, Skolöverstyrelsen, Stockholm 1986.
- Blass, F., Grammatik des neutestamentlichen Griechisch, bearb. av A. Debrunner, Göttingen 1954.⁹
- Bogdan, R., S.J. Taylor, Introduction to Qualitative Research Methods, New York 1975.
- Bosler, E., Från Tarsus till Rom. I aposteln Paulus fotspår, Stockholm 1968.
- Bousset, W., Kyrios Christos. Geschichte des Christusglaubens von Anfängen des Christentums bis Ireneus, Göttingen 1921.²
- Bratcher, R.G., E.A. Nida, A Translators Handbook on Paul's Letter to the Colossians and to Philemon, Helps for Translators 20, Stuttgart 1977.
- Buber, M., Dialogisches Leben, Zürich 1947.

- Buber, M., Werke 2. Schriften zur Bibel, München, Heidelberg 1964.
- Bugenhagen, J., Auslegung der kurtzen Episteln Pauls durch Johann Bugenhagen, Wittenberg 1528.
- Bugge, F.W., Apostelen Paulus's Breve 1-2, Christiania 1881.²
- Bultmann, R., Theologie des Neuen Testaments, Tübingen 1965.⁵
- Bultmann, R., Die Exegese des Theodor von Mopsuestia. Posthum herausgegeben, Feld, H., K.H.Schelkle (utg), Stuttgart,...1984.
- Bömer, F., Untersuchungen über die Religion der Sklaven in Griechenland und Rom, Vogt, J., H. Bellen (utg), Forschungen zur Antiken Sklaverei 14, 1, Wiesbaden 1981².
- Cavallin, H. C., Paulus i bibelvetenskaplig belysning, J. Unger (utg), Såsom i en spegel. En debattbok om Paulusbilden och kristendomstolkningen, Stockholm 1980, 9-21.
- Church, F.F., Rhetorical Structure and Design in Paul's Letter to Philemon (HThR 71), 1978, 17-33.
- Coleman-Norton, P.R., The Apostle Paul and the Roman Law of Slavery, P.R. Coleman-Norton (utg), Studies in Roman Economic and Social History in Honour of Allan Chester Johnson, Princeton 1951, 155-177.
- Coseriu, E., Textlinguistik. Eine Einführung, G. Narr (utg), Tübinger Beiträge zur Linguistik 109, Tübingen 1980.
- Croatto, J.S., Biblical Hermeneutics. Toward a theory of reading as the production of meaning, New York 1987.
- Crystal, D., A Dictionary of Linguistics and Phonetics, Oxford, New York 1985.
- Cöster, H., Religion. En fenomenologisk skiss, Föreprojektet, Högskolan i Karlstad, Karlstad 1981.²
- Dahlgren, L.O., R. Säljö, Didaktik i högskolan. Exempel från biologi, historia och omvårdnad. UHÅ. Fou 1985:5, Stockholm 1985.
- Daube, D., Onesimus, G.W.E. Nickelsburg, G.W. Mac Rae (utg), Christians among Jews and Gentiles. Essays in Honour of Krister Stendahl on His Sixty-fifth Birthday, Philadelphia 1986, 40-43.
- Davies, P., Gud och den nya fysiken, Stockholm 1983.
- Davis, C., What is living, What is dead in Christianity Today? Breaking the Liberal-Conservative Deadlock, San Francisco 1986.
- Deissmann, A., Paulus. Eine kultur- und religionsgeschichtliche Skizze, Tübingen 1925.²
- Dibelius, M., An die Kolosser, Epheser, an Philemon (HzNT 12), Tübingen 1953.³
- van Dijk, T.A., Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse, London, New York, 1977.
- van Dijk, T.A., Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition, Hillsdale 1980.
- Dormeyer, D., Die Bibel antwortet. Einführung in die interaktionale Bibelauslegung, München 1978.
- Dormeyer, D., Flucht, Bekehrung und Rückkehr des Sklaven Onesimus. Interaktionale Bibelauslegung des Philemonbriefes, Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik + Theologie 35, 1983, 214-228.
- Doty, W.G., Letters in Primitive Christianity, Philadelphia 1973.

- Duncan, G.S., *St Paul's Ephesian Ministry*, London 1934.
- Eco, U., *Einführung in die Semiotik*, München 1972.
- Eklund, S., Högstadieelevers attityd till kristen tro — en religionspsykologisk studie i Åk 9, *Psychologia et Sociologia Religionum* 1, Uppsala 1987.
- Englund, T., *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conception, with Special Reference to Citizenship Education*, Uppsala Studies in Education 25, Uppsala, Lund 1986.
- Erlandsson, C.M. et alii, *Religionskunskapen och Lgr 80*. Umeå Universitet, Fortbildningsavdelningen, Umeå 1982.
- Friedman, M., *Martin Buber's Life and Work: the early years 1878-1923*, London 1982.
- Fueter, P.D., *Teaching the Bible in School*, J.Hull (utg), *New Directions in Religious Education*, Barcombe, Lewes Sussex 1982, 187-203.
- Funk, A., *Status und Rollen in den Paulusbriefen. Eine inhaltsanalytische Untersuchung zur Religionssoziologie*, Innsbrucker theologische Studien 7, Innsbruck, Wien, München 1981.
- Garne, B., *Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser*, Malmö 1988.
- Geels, A., O. Wikström, *Den religiösa människan. En introduktion till religionspsykologin*, Lund, Uppsala 1984.
- Geiselman, J.R., *Jesus Christus, Handbuch Theologischer Grundbegriffe* 1, München 1962, 739-770.
- Gill, C., *The ethos/pathos Distinction in Rhetorical and Literary Criticism*, *Classical Quarterly* 34, 1984, 149-166.
- Gnilka, J., *Der Philemonbrief (HTK 10:4)*, Freiburg, Basel, Wien 1982.
- Gollwizer, H., *Why Black Theology?*, G.S. Wilmore, J.H.Cone (utg), *Black Theology: A Documentary History 1966-1979*, New York 1979, 152-173.
- Goodenough, E.R., *Paul and Onesimus (HTHR 22)*, 1929, 181-183.
- Goppelt, L., *Theologie des Neuen Testaments*, Göttingen 1976.
- Grom, B., *Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*, Düsseldorf 1976.⁷
- Grönmo, S., *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen*, Holfer, H., r. Kalleberg (utg), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Oslo 1982, 94-122.
- Gülzow, H., *Christentum und Sklaverei in den ersten drei Jahrhunderten*, Bonn 1969.
- Gunnarsson, B.L., *Texters begriplighet — ett språkpragmatiskt problem, Språkvård. Tidskrift av svenska språknämnden* 2, Arlöv 1984.
- Gunnarsson, B.L., *Facktexter under 1900-talet. En språkvetenskaplig studie av budskapsförmedlingen inom medicin, teknik och ekonomi. Forskningsprogram. FUMS (Forskning och utbildning i modern svenska) (stencil)*, Uppsala universitet 1986.
- Gunnarsson, B.L., *Facktexten och den sociala kontexten. En analysmodell*, B.L. Gunnarson (red), *Facktext*, Malmö 1987, 72-103.
- Gustafsson, C., *Läromedlens styrande funktion i undervisningen. En empirisk studie*, U.P. Lundgren, G. Svingby, E. Wallin (utg), *Läroplaner och läromedel. En konferensrapport. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion. Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik, Rapport 1982:17*,

- Stockholm 1982, 75-100.
- Hansson, G., Författaren, dikten, läsaren, Stockholm 1969.
- Hansson, G. et alii, Kommunikation mellan människor. Tema Kommunikation, Linköping 1981.
- Hansson, G., Guds röst och inspiration i bibeltexter, A. Piltz, H. Seiler (utg), Bibeln som Guds Ord, Uppsala 1987, 42-48.
- Hartman, L., Nytestamentlig isagogik, B. Gerhardsson (utg), En bok om Nya testamentet, Lund 1982⁴, 15-132.
- Hartman, L., 1 Co 14, 1-25: Argument and Some Problems, Lorenzo De Lorenzi (utg), Charisma und Agape (1 Ko 12-14), Rom 1983, 149-199.
- Hartman, L., Kolosserbrevet (KTNT 12), Stockholm 1985.
- Hartman, S.G., Barns tankar om livet, Stockholm 1986.
- Hirsch, E.D., The Aims of the Interpretation, Chicago, London 1976.
- Holm, U., Empati. Att förstå människors känslor, Stockholm 1987.
- Holm, N. G., Finlandssvensk skolungdom om religion och samlevnad, Åbo 1979.
- Holter, H., R. Kalleberg (red). Kvalitative metoder i samfunnsforskning, Oslo 1982.
- Hull, J.M. et alii, Methods in Teaching Religion Today, J.M. Hull (utg), New Directions in Religious Education, Barcombe, Lewes Sussex 1982, 155-203.
- Judge, A., The Social Pattern of Christian Groups in the First Century, London 1960.
- Kalleberg, R., Kvalitative metoder i sosiologisk forskning, H. Holter, R. Kalleberg (utg), Kvalitative metoder i samfunnsforskning, Oslo 1982, 19-35.
- Kalverkämper, H., Antike Rhetorik und Textlinguistik, M. Faust et alii (utg), Allgemeine Sprachwissenschaft. Sprachtypologie und Textlinguistik. Festschrift für P. Hartmann, Tübingen 1983, 349-372.
- Kehnscherper, G., Die Stellung der Bibel und der alten Kirche zur Sklaverei, Halle 1957.
- Kennedy, G., The Art of Rhetoric in the Roman World. 300 B.C. - A.D. 300, Princeton 1972.
- Klafki, W., Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1959.
- Klafki, W., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963.
- Krippendorff, K., Content Analysis, London 1980.
- Kunz, E., Wie erreicht der Glaube seinen Grund?, Theologie und Philosophie 62, 1987, 352-381.
- Körner, S., Statistisk dataanalys, Lund 1983.
- Köster, H., Einführung in das Neue Testament im Rahmen der Religionsgeschichte und Kulturgeschichte der hellenistischen und römischen Zeit, Berlin, New York 1980.
- Lampe, P., U. Luz, Nachpaulinische Christentum und pagane Gesellschaft, J. Becker et alii (utg), Die Anfänge des Christentums, Stuttgart...1987, 185-216.
- Larsson, B., Närvarande frånvaro, Stockholm 1987.
- Larsson, R., Religion zwischen Kirche und Schule. Die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Lund, Göttingen, Zürich 1980.
- Lehtiö, P., Religionsunterricht ohne Schule. Die Entwicklung der Lage und des In-

- haltes der Christenlehre in der DDR von 1945-1959, Münster 1983.
- Lewandowski, Th., *Linguistisches Wörterbuch 1 (UTB 200)*, Heidelberg 19762.
- Lightfoot, J.B., *Saint Paul's Epistles to the Colossians and to Philemon*, London 1904.
- Lohmeyer, E., *Der Brief an die Philipper, Kolosser und an Philemon (KEK)*, Göttingen 1930.
- Lohse, E., *Colossians and Philemon (Hermeneia)*, Philadelphia 1971.
- Lund, L.G., *Mind and Meaning. Towards a Theory of the Human Mind considered as a System of Meaning-Structures*, *Studia Psychologica Upsaliensia* 10, Uppsala 1983.
- Lundgren, U.P., Svingby, G., Wallin, E., *Innehållsrelaterad pedagogisk forskning. Höskolan för lärarutbildning. En konferensrapport 1981:9*, Stockholm 1981.
- Löfdahl, S.E., *Fysikämnet i svensk realskola och grundskola. Kartläggning och alternativ ur fysikdidaktisk synvinkel*, *Uppsala Studies in Education* 28, Uppsala 1987.
- Marklund, B., *Tonåringen och kristendomen*, Stockholm 1983.
- Marklund, S., *Skolsverige 1950-1975. Del 5: Läroplaner*, Stockholm 1987.
- Marton, F. et alii, *Inläring och omvärldsuppfattning*, Stockholm 1977.
- Marton, F., *Från utbildningsmetodisk till fackdidaktisk forskning. Göteborgs Universitet och Lärarutbildningen vid universitetet i Linköping, Rapport 1983:100*, Linköping 1983.
- Marton, F., C.G. Wenestam (utg), *Att uppfatta sin omvärld*, Kristianstad 1984.
- Marton, F., *Hur vi lär oss att se världen på olika sätt — en epilog*, F. Marton, G. Wenestam (utg), *Att uppfatta sin omvärld*, Stockholm 1984, 267-293.
- Marton, F., M. Månsson, *Vad gör livet värt att leva*, F. Marton, G. Wenestam (utg), *Att uppfatta sin omvärld*, Stockholm 1984, 143-160.
- Meeks, W.A., *The First Urban Christians. The Social World of the Apostle Paul*, New Haven, London 1982.
- Ménard, C., *L'Esprit de la Nouvelle Alliance chez Saint Paul*, Montreal, Paris 1987.
- Mendelsohn, I., *Slavery in the Ancient Near East*, New York 1949.
- Morton, H.V., *I Pauli fotspår*, Uppsala 1938.
- Moule, C.F.D., *The Epistles of Paul the Apostle to the Colossians and to Philemon (CGTC)*, Cambridge 1957.
- Nélis, J., *Les antithèses littéraires dans les épîtres de saint Paul*, *Nouv. Rev. Theol.* 70 1948, 360-387.
- Nipkow, K.E., *Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik*, I. Baldermann, K.E. Nipkow, H. Stock (utg), *Bibel und Elementarisierung. Religionspädagogik heute 1*, Frankfurt am Main 1979, 35-73.
- Nipkow, K.E., *Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts*, G. Biemer, D. Knab (utg), *Lehrplanarbeit im Prozess*, Freiburg, Basel, Wien 1982^a, 73-95.
- Nipkow, K.E., *Wachstum des Glaubens — Stufen des Glaubens: zu James W. Fowlers Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischen Hintergrund*, H.M. Müller, D. Rössler (utg), *Särtryck ur: Reformation und praktische Theologie. Festschrift für Werner Jetter*, Göttingen 1983.

- Nipkow, K.E., Grundfragen der Religionspädagogik 1-3, Gütersloh 1984³, 1984³, 1982.
- Nipkow, K.E., Elementary Encounters with the Bible, *British Journal of Religious Education* 5, 1983^a, 162-168.
- Nipkow, K.E., Elia und die Gottesfrage in Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe, *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für pädagogik + Theologie* 36, Frankfurt am Main, Berlin, München 1984^a, 131-147.
- Nipkow, K.E., Can Theology have an Educational Role?, M.C. Felderhof (utg), *Religious Education in a Pluralistic Society*, Birmingham 1985, 23-38.
- Norden, E., *Die antike Kunstprosa* 2, Leipzig, Berlin 1918.
- Nurmi, K.E., J. Vermasvuori, Oppimistulokset rippikoulussa tiedot ja asenteet 1. in Helsingin yliopiston käytännöllisen teologian laitos. Uskonnonpedagogiikan julkaisu B 8 /1982, Helsingfors 1982.
- O'Brien, P.Th., Introductory Thanksgivings in the Letters of Paul, W.C. van Unnick et alii (utg), *NovTSup* 49, Leiden 1977, 47-61.
- Olingdahl, G., Association, analys, applikation. Uppsala Universitet. Sektorn för undervisningsyrken. Rapport 1984:13, Uppsala 1984.
- Olingdahl, G., "Personlig kompetens" rymmer inte i ÖGY:s kursplan. Inrätta "livskunskap" som nytt ämne!, *Skolledaren. Organ för skolledarförbundet* 9, 1986, 8-11.
- Olingdahl, G., Tonåringar tolkar bibeln, Svenska Bibelsällskapet. Projekt NT81:1, Stockholm 1986.
- Olivestam, C.E., Idé och politik 2. De politiska partierna — skolan och ideologin mellan två skolreformer 1950-1962, *Skrifter utgivna av kyrkohistoriska föreningen* 43, Uppsala 1986.
- Olsson, B., A Decade of Linguistic Analyses of Biblical Texts at Upsala, *Studia Theologica* 39, 1985, 107-126.
- Overbeck, F., Über das Verhältnis der alten Kirche zur Sklaverei im römischen Reiche, *Studien zur Geschichte der alten Kirche*, Erlangen, Leipzig 1982.
- Panikulam, G., Koinonia in the New Testament, *Analecta Biblica* 85, Rom 1979.
- Parisi, P.G., *S. Paulo alla Regola*, Rom 1931.
- Patte, D., Paul's Faith and the Power of the Gospel. A Structural Introduction to the Pauline Letters, Philadelphia 1983.
- Pedersen, S., Agape — der eschatologische Hauptbegriff bei Paulus, S. Pedersen (utg), *Die paulinische Literatur und Theologie. Teologiske studier* 7, Århus, Göttingen 1980, 159-186.
- Pestalozzi, J.H., *Sämtliche Werke*. "Über die Idee der Elementarbildung. Eine Rede gehalten vor der Gesellschaft der Schweizerischen Erziehungsfreunde im Jahre 1809" (Lenzburger Rede) Bd 22, Zürich 1979, 3-324.
- Petersen N., R., *Rediscovering Paul. Philemon and the Sociology of Paul's Narrative World*, Philadelphia 1985.
- Piltz, A., H. Seiler (utg), *Bibeln som Guds ord*, Uppsala 1987.
- Preiss, T., Vie en Christ et éthique sociale dans l'Épître à Philemon, J.J. von Allmen et alii (utg), *Aux Sources de la Tradition Chrétienne. Festschrift für M.M.Goguel, Bibliothèque Théologique*, Neuchatel, Paris 1950, 171-179.
- Read, G., J. Rudge, R. Howarth, *The Westhill Project R.E.* 5-16. How do I teach

R.E.?, Glasgow 1985.

Reicke, B., 'Helig', 'Helighet', SBU 1, Stockholm 1962, 916-918.

Ridderbos, H., Paul. An Outline of his Theology, Michigan 1977.

Riesenfeld, H., Faith and Love promoting Hope. An Interpretation of Philemon v.6, M.D. Hooker, S.G.Wilson (utg), Paul and Paulinism. Festschrift till C.K. Barrett, London 1982, 251-257.

Sander, Å., En tro - en livsvärld. En fenomenologisk undersökning av religiös erfarenhet, religiöst medvetande och deras roller i livsvärldskonstitutionen, 1, Filosofiska meddelanden. Röda serien 27, Institutionen för filosofi, Göteborgs Universitet, Göteborg 1988.

Sanders, E. P., Paul and Palestinian Judaism. A Comparison of Patterns, Philadelphia 1977.

Schillebeeckx, E., Jesus. An Experiment in Christology, New York 1981.

Schitzer, R., Im Spiel die Bibel Verstehen. Anregungen für den Umgang mit der Bibel in Gruppen, Göttingen, Zürich 1986.

Schleiermacher, F., Einleitung ins Neue Testament, Berlin 1845.

Schlier, H., Grundzüge einer paulinischen Theologie, Freiburg, Basel, Wien 1978.

Schmithals, W., Die Theologische Anthropologie des Paulus. Auslegung von Röm 7:17-8:39, Stuttgart,...1980.

Schneider, N., Die rhetorische Eigenart der paulinische Antithese, G. Ebeling, E. Fuchs, M. Mezger (utg), Hermeneutische Untersuchungen zur Theologie 11, Tübingen 1970.

Schnell, R., Erfahrung und Erlebnis in der religiösen Erziehung. Wie kann christliche Erziehung zur harmonischen Entfaltung der körperlichen, sittlichen und geistigen Anlagen des Menschen beitragen?, Studien zur Praktischen Theologie 31, Zürich, Einsiedeln, Köln 1984.

Schubert, P., Form and Function of the Pauline Thanksgivings (BZNW 20), Berlin 1939.

Scuka, R.F., Wither Christianity? Charles Davis and the Future of Christian Religion, Theological Studies 48, 1987, 527-536.

Seiler, H., Kyrkan och bibeltolkningen, A. Piltz, H. Seiler (utg), Bibeln som Guds Ord, Uppsala 1987, 49-70.

Selander, S.Å., Religionsundervisning för hela människan, Lunds Universitet och Lärarhögskolan i Malmö. Rapport 1982:22, Malmö 1982.

Selander, S.Å., Begripa begrepp — en didaktisk analys kring livsfrågebegrepp, Föreningen Lärare i Religionskunskap Årsskrift 20, Malmö 1987, 117-138.

Staab, K., Die Gefangenschaftsbriefe, Regensburg 1959.

Standaert, B., Analyse rhétorique des chapitres 12 à 14 de I Co, Lorenzo di Lorenzi (utg), Charisma and Agape (1 Ko 12-14). Monographische Reihe von "Benedictina" 7, Rom 1981, 23-50.

Stendahl, K., Lagen som övervakare intill Kristus (SEÅ 18-19), 1953-1954, 161-173.

Stendahl, K., Meningar, Stockholm 1986.

Stovers, S.K., Social Status, Public Speaking and Private Teaching. The Circumstances of Paul's Preaching Activity. Novum Testamentum 26, 1984, 59-82.

Stock, A., Umgang mit theologischen Texten, Zürich, Einsiedeln, Köln 1974.

Stock, H., Theologische Elementarisierung und Bibel, I. Baldermann, K.E. Nip-

- kow, H. Stock (utg), Bibel und Elementarisierung. Religionspädagogik heute 1, 1979, 75-86.
- Strack, H.L., P.Billerbeck, Kommentar zum Neuen Testament aus Talmud und Midrash 1-4, München 1922-1928.
- Stuhlmacher, P., Der Brief an Philemon (EKK), Neukirchen-Vluyn 1975.
- Sundén, H., Religionen och rollerna, Stockholm 1971.⁵
- Sundén, H., Religionspsykologi. Problem och metoder, Stockholm 1977.
- Svensson, C., The construction of poetic meaning. A cultural-developmental study of symbolic and non- symbolic strategies in the interpretation of contemporary poetry, Lund 1985.
- Svensson, C., Att skapa mening i bibeltexter, Svenska Bibelsällskapet. Projekt NT81:2, Stockholm 1986.
- Svingby, G., Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag, Studies in Educational Sciences 26, Göteborg 1978.
- Säljö, R., Learning and understanding: a study of differences in constructing meaning from a text, Studies in Educational Sciences 41, Göteborg 1982.
- Theissen, G., Studien zur Soziologie des Urchristentums (WUZNT19), Tübingen 1979.
- Thiele, J., Bibelarbeit im Religionsunterricht. Ein Werkbuch zur Bibeldidaktik, München 1981.
- Tillich, P., Modet att vara till, Lund 1977.
- Tonåringen och livsfrågorna, H. Aronsson et alii (utg), Stockholm 1969.
- Tonåringen och livet. Undersökning och diskussion kring tonåringen och livsfrågorna, L.O. Lernberg et alii (utg), Stockholm 1980.
- Vallon, H., Histoire de l'esclavage dans l'antiquité 1-3, Paris 1847.
- Wedberg, A., Filosofiens historia. Antiken och medeltiden, Stockholm 1958.
- Wedderburn, A.J.M., Some Recent Pauline Chronologies (ExpT 92), 1981, 103-108.
- Wenestam, C.G., Hur vi skapar mening i det vi erfar- en introduktion, F. Marton, C.G.Wenestam (utg), Att uppfatta sin omvärld, Stockholm 1984, 17-51.
- Verdam, P.J., St Paul et un Serf Fugitif, Symbolae ad jus et historiam antiquitatis pertinentes J. C. van Oven dedicatae, Leiden 1946, 211-230.
- Wickström, O., De ofrånkomliga orden. Religionspsykologiska studier i modern svensk litteratur, Stockholm 1982.
- Wienold, G., Linguistische Aspekte des Erzählens, W. Sanders, K. Wegenast (utg), Erzählen für Kinder. Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie, Stuttgart 1983, 79-124.
- Winter, S.C., Paul's Letter to Philemon (NTS 33), 1987, 1-15.
- Åkerberg, H., Livet som utmaning. Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever, Studia Psychologica et Paedagogica 85, Lund, Stockholm 1987.

Bilagor

Bilaga 1:1:a

Arbetsblad 1

 Epoket om förståelse och känslor för bibeltext
 1985 ILU, UPPSALA / Ölingdahl

 Namn: Klass: Deltagit i konfirmandundervisning eller ja ☐
 Uppgift: liknande religiös undervisning nej ☐

Läs igenom texten på denna sida och sakupplysningarna på baksidan. Anteckna gärna stödord i marginalen.
 Skriv därefter med egna ord tre - fyra meningar -rakt på sak- vad Du känner inför texten.
 Utnyttja baksidan när Du skriver Dina meningar.

Liknelsen om den förlorade sonen

¹¹ Han sade: "En man hade två söner. ¹² Den yngste sade till fadern: 'Far, ge mig den del av förmögenheten som skall bli min.' Då skiftade fadern sin egendom mellan dem. ¹³ Några dagar senare hade den yngste sonen sålt allt han ägde och gav sig i väg till ett främmande land, och där slösade han bort sin förmögenhet på ett liv i utsvävningar. ¹⁴ När han hade gjort av med allt, blev det svår hungersnöd i landet, och han började lida nöd. ¹⁵ Han gick och tog tjänst hos en välbärgad man i det landet, och denne skickade ut honom på sina ägor för att vakta svin. ¹⁶ Han hade gärna velat äta sig mätt på fröskidorna som svinen åt, men ingen lät honom få något. ¹⁷ Då kom han till besinning och tänkte: 'Hur många daglönare hos min far har inte mat i överflöd, och här svälter jag ihjäl. ¹⁸ Jag ger mig av hem till min far och säger till honom: Far, jag har syndat mot himlen och mot dig. ¹⁹ Jag är inte längre värd att kallas din son. Låt mig få gå som en av dina daglönare.' ²⁰ Och han gav sig av hem till sin far. Redan på långt håll fick fadern syn på honom. Han fylldes av medlidande och sprang emot honom och omfamnade och kysste honom. ²¹ Sonen sade: 'Far, jag har syndat mot himlen och mot dig, jag är inte längre värd att kallas din son.' ²² Men fadern sade till sina tjänare: 'Skynda er att ta fram min finaste dräkt och klä honom i den, och sätt en ring på hans hand och skor på hans fötter. ²³ Och hämta gödkalven och slakta den, så skall vi äta och hålla fest. ²⁴ Min son var död och lever igen, han var förlorad och är återfunnen.' Och festen började.

²⁵ Men den äldste sonen var ute på fälten. När han på vägen hem närmade sig huset, hörde han musik och dans. ²⁶ Han kallade på en av tjänarna och frågade vad som stod på. ²⁷ Tjänaren svarade: 'Din bror har kommit hem, och din far har låtit slakta gödkalven därför att han har fått tillbaka honom välbehållen.' ²⁸ Då blev han arg och ville inte gå in. Fadern kom ut och försökte tala honom till rätta, ²⁹ men han svarade: 'Här har jag tjänat dig i alla dessa år och aldrig överträtt något av dina bud, och mig har du aldrig gett ens en killing att festa på med mina vänner. ³⁰ Men när han kommer hem, din son som har levt upp din egendom tillsammans med horor, då slaktar du gödkalven.' ³¹ Fadern sade till honom: 'Mitt barn, du är alltid hos mig, och allt mitt är ditt. ³² Men nu måste vi hålla fest och vara glada, för din bror var död och lever igen, han var förlorad och är återfunnen.' "

15:12 *Då skiftade fadern sin egendom* Det framgår bl. a. av Syr 33:20 ff. att en far kunde ge barnen arvet i förskott, men också att detta ansågs riskabelt och oklokt.

15:15 *för att vakta svin* Detta var speciellt förnedrande för en jude, eftersom svinen enligt 3 Mos 11:7 är rituellt orena.

15:16 *äta sig mätt på* Annan läst: "fylla magen med".

15:16 *fröskidorna* Grundtexten nämner frukterna av karobträdet eller johannesbrödträdet. De användes som djurfoder men kunde i nödfall ätas av människor. Även i judisk tradition nämns denna föda som exempel på rådana förödmjukelser som kan leda en syndare till besinning.

Tid c:a 20 minuter.

Arbetsblad 1

Enkät om förståelse och konolor för bibeltext
1985 ILU, UPPSALA / Ölingdahl

Namn: Klass: Deltagit i konfirmandundervisning eller ja ☐
 Uppgift: liknande religiös undervisning nej ☐
 Las igenom texten på denna sida och sakupplysningarna på baksidan. Anteckna gärna stödord i marginalen.
 Skriv därefter med egna ord tre - fyra meningar - rakt på sak- vad Du känner inför texten.
 Utnyttja baksidan när Du skriver Dina meningar.

Hälsning

¹Från Paulus, fänge för Kristi Jesu skull, och från vår broder Timotheos till vår käre vän och medarbetare Filemon ²och till vår syster Apfia, vår medkämpe Archippos och församlingen³ som möts i ditt hus. ³Nåd och frid från Gud vår fader och herren Jesus Kristus.

Tack till Gud

⁴Jag tackar alltid min Gud när jag nämner dig i mina böner - ⁵jag har hört om din kärlek och din tro, din tro på herren Jesus och din kärlek till alla de heliga⁶. ⁶Min bön är att vad din tro ger dem skall leda till ökad insikt om allt det goda ni skall få genom Kristus. ⁷Din kärlek har varit till stor glädje och tröst för mig, eftersom de heliga är vid gott mod tack vare dig, min broder.

Vädjan för slaven Onesimos

⁸Även om jag i Kristus har full frihet att föreskriva dig vad du bör göra, vill jag därför med tanke på din kärlek hellre vädja till dig, sådan som jag är: en åldrad Paulus och nu också fänge för Kristi Jesu skull. ⁹Jag vädjar för Onesimos, mitt barn⁹ som jag har fött i min fångenskap, ¹⁰honon som du inte hade någon nytta av förut men som nu är till nytta både för dig och för mig. ¹¹När jag skickar tillbaka honom till dig, är det som om det vore en del av mig själv. ¹²Jag hade helst velat ha honom kvar hos mig för att han skulle vara mig till hjälp i ditt ställe, när jag nu sitter fången för evangeliets skull. ¹³Men utan ditt samtycke ville jag ingenting göra; det goda du gör skall inte ske av tvång utan av fri vilja. ¹⁴Kanske fick du vara utan honom en tid just för att få honom tillbaka för alltid, ¹⁵inte längre som en slav¹⁵ utan som något mer än en slav: en kär broder. Det är han i högsta grad för mig. Hur mycket mer skall han då inte vara det för dig, både som människa och som kristen¹⁶.

¹⁷Om du betraktar mig som din vän, ta då emot honom som om det vore jag. ¹⁸Har han vållat dig skada eller är han skyldig dig något, så sätt upp det på min räkning. ¹⁹Jag Paulus skriver här med egen hand: jag skall betala. Och jag vill inte säga vad du är skyldig mig: dig själv. ²⁰Ja, min broder, låt nu mig få nytta av dig, som medkristen. För Kristi skull: gör mig lättad och glad. ²¹Jag skriver detta i förhoppning att du kommer att lyda, och jag vet att du skall göra ännu mer än jag ber om.

Meddelanden och slutönskan

²²En sak till: ordna ett rum åt mig. Jag hoppas nämligen att ni tack vare era böner skall få glädjen att se mig.

²³Epafras, som också är fänge här för Kristi Jesu skull, hälsar till dig, ²⁴liksom också mina medarbetare Markus, Aristarchos, Demas och Lukas.

²⁵Nåd från vår herre Jesus Kristus åt er ande²⁵.

Tid c:a 20 minuter.

Bilaga 1:2

Arbetsblad 2

Enkät om förståelse och känslor för bibeltext
1985 ILU, UPPSALA / Ölingdahl

Namn: Klass: Deltagit i konfirmandundervisning eller ja ☐
liktande religiös undervisning nej ☐

Uppgift:

Känslor kan man beskriva på olika sätt. Här nedan finns en tabell med exempel på tio olika känslotillstånd. Till höger om dessa står ett antal siffror i en tabell. Siffrorna står för:

- 1 = inte alls
2 = lite grann
3 = ganska mycket
4 = mycket
5 = väldigt mycket

Din uppgift blir att ringa in den siffra vid varje ord som Du tycker bäst svarar mot det Du känner inför den bibeltext som Du har läst.
Exempel:

Om Du känner mycket glädje inför texten — ringa in siffran (4) vid ordet glädje.

Om Du inte alls känner någon glädje — ringa in siffran (1). O. s. v.

För data-
behandling

Inför bibeltexten upplever jag:

(220)	glädje.....	1	2	3	4	5
(221)	intresse.....	1	2	3	4	5
(222)	tråkighet.....	1	2	3	4	5
(223)	välbehållande.....	1	2	3	4	5
(224)	olustkänsla.....	1	2	3	4	5
(225)	fruktan.....	1	2	3	4	5
(226)	skuldskänsla.....	1	2	3	4	5
(227)	tillfredsställelse.....	1	2	3	4	5
(228)	hatkänsla.....	1	2	3	4	5
(229)	likgiltighet.....	1	2	3	4	5

Tid ca 8 minuter.

Bilaga 1:3

Arbetsblad 3

Enkät om förståelse och kanslor för bibeltext
1985 ILU, UPPSALA / Ölingdahl

Namn..... Klass:..... Deltagit i konfirmandundervisning eller ja ☐
 liknande religiös undervisning nej ☐

Uppgift:

Du har läst bibeltexten om slaven Onesimus och skrivit stödord.
 Använd dessa och skriv en berättelse om tre personer i vår tid,
 som förhåller sig till varandra så som huvudpersonerna i texten.
 Skriv gärna så att berättelsen går att dramatisera, skriv i så fall ut repliker.
 Det går också bra att skriva en berättelse utan repliker. (Även baksidan kan utnyttjas.)

Tid ca: 30 minuter.

Bilaga 1:4

Arbetsblad 4

Enkät om förståelse och kanslor för bibeltext
1985 ILU, UPPSALA / Ölingdahl

Namn..... Klass:..... Deltagit i konfirmandundervisning eller ja ☐
 liknande religiös undervisning nej ☐

Uppgift:

Du har redan arbetat med bibeltexten en hel del.
 Skriv nu rakt på sak — med egna ord —
 tre — fyra meningar vad Du tycker att texten egentligen handlar om.

Tid ca: 10 minuter.

Bilaga 1:5

Arbetsblad 5

Enkät om förståelse och kanslor för bibeltext
1985 ILU, UPPSALA / Ölingdahl

Namn: Klass: Deltagit i konfirmandundervisning eller ja ☐
 liknande religiös undervisning nej ☐

Uppgift:

Texters innehåll kan ibland formuleras mycket kortfattat.

Här nedan står fem påståenden (1 – 5).

Langre ned finns ytterligare åtta påståenden – (a – h) – om vad bibeltexten som Du nyss har läst egentligen handlar. Några av dessa påståenden brukar anses stamma överens med en rimlig tolkning av texten och andra inte. Vi är intresserade av att veta Din uppfattning om vilka påståenden som stämmer överens med bibeltexten. Para därför ihop var och en av raderna a–h med ett av alternativen 1 – 5 genom att sätta in lämplig siffra i rutan till höger.

Exempel:

Om Du har precis samma uppfattning som påståendet att texten egentligen handlar om frigörelse och fångenskap sätter Du siffran 1 i rutan till höger om påstående c).

Om Du har en något annorlunda uppfattning än påståendet att texten egentligen handlar om att människans Öde är bestämt i förväg sätter Du siffran 4 i rutan till höger om påstående h). O. s. v.

1. Jag har precis samma uppfattning.
2. Jag har ungefär samma uppfattning.
3. Jag kan inte svara.
4. Jag har en något annorlunda uppfattning.
5. Jag har en helt annan uppfattning.

För data-
behandling

Bibeltexten handlar egentligen om:

- | | | |
|-------|--|--------------------------|
| (510) | a) barns svåra situation i ett gammalt samhälle..... | ☐ |
| (511) | b) Jesus som Guds son och som fullkomlig människa..... | ☐ |
| (512) | c) människans frigörelse och fångenskap..... | ☐ |
| (513) | d) en kristen människas tillvaro efter döden..... | ☐ |
| (514) | e) människans gemenskap och ensamhet..... | ☐ |
| (515) | f) att människan är skyldig och måste betala igen..... | ☐ |
| (516) | g) att människan skall vara plikttrogen och inte svika sin plikt.... | ☐ |
| (517) | h) att människans Öde är bestämt i förväg..... | ☐ |

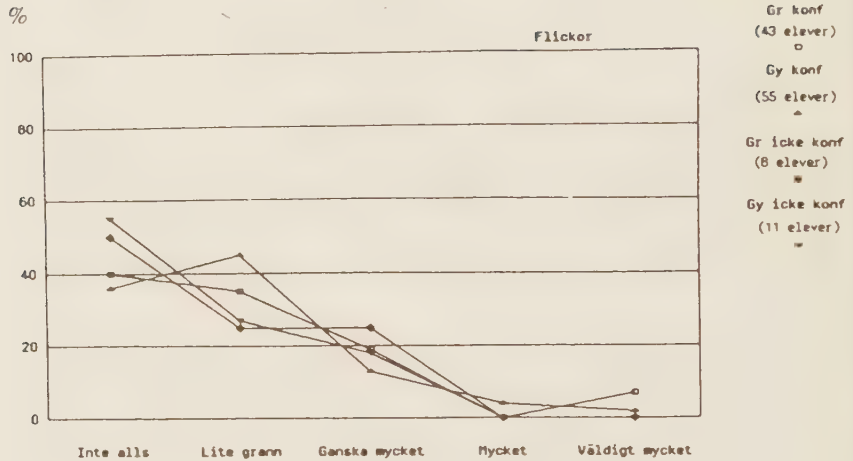
Tid c:a 10 minuter.

EMOTIV faktor. GLÄDJE

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

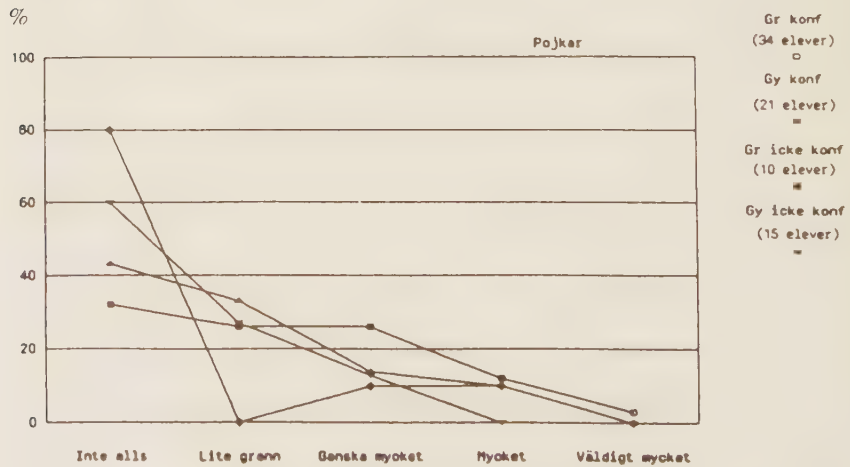


EMOTIV faktor. GLÄDJE

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)



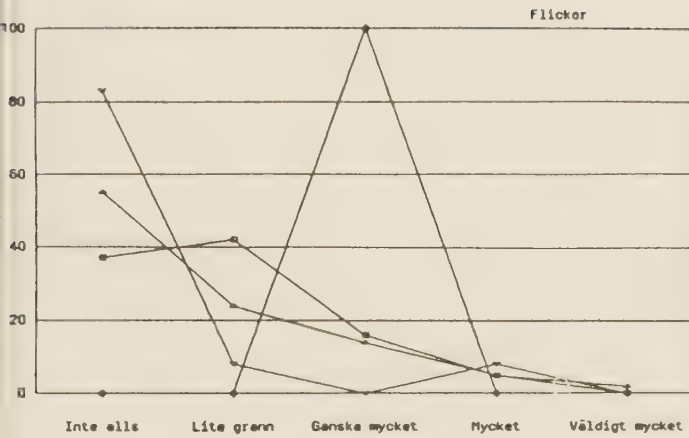
EMOTIV faktor. GLÄDJE

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ II

(Filemonbrevet)

%



Gr konf
(19 elever)

Gy konf
(42 elever)

Gr icke konf
(1 elever)

Gy icke konf
(12 elever)

Totalt:
74 flickor

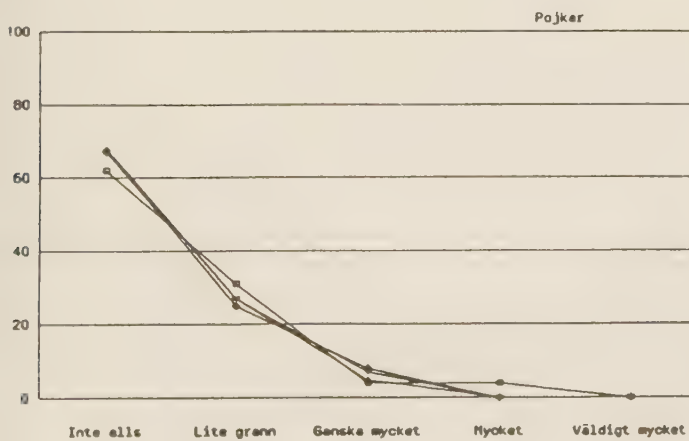
EMOTIV faktor. GLÄDJE

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ II

(Filemonbrevet)

%



Gr konf
(26 elever)

Gy konf
(22 elever)

Gr icke konf
(12 elever)

Gy icke konf
(15 elever)

Totalt:
75 pojkar

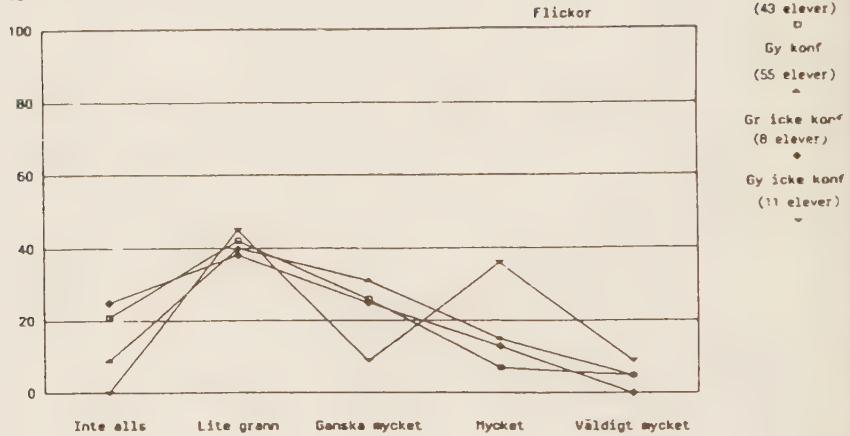
EMOTIV faktor. **INTRESSE**

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%

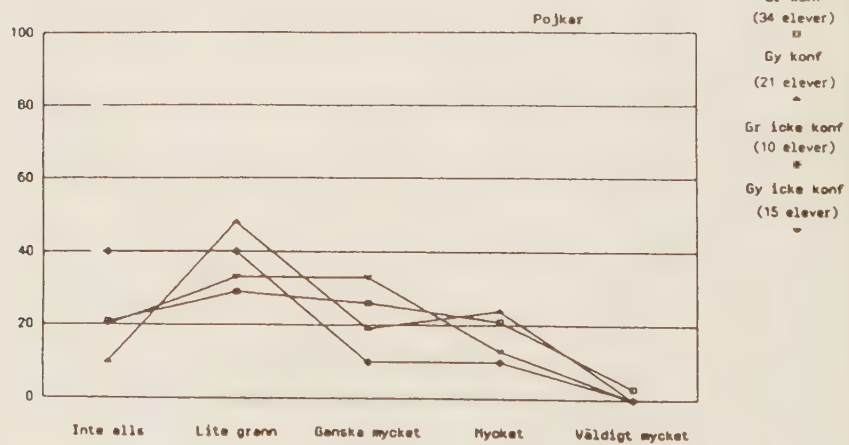
EMOTIV faktor. **INTRESSE**

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%

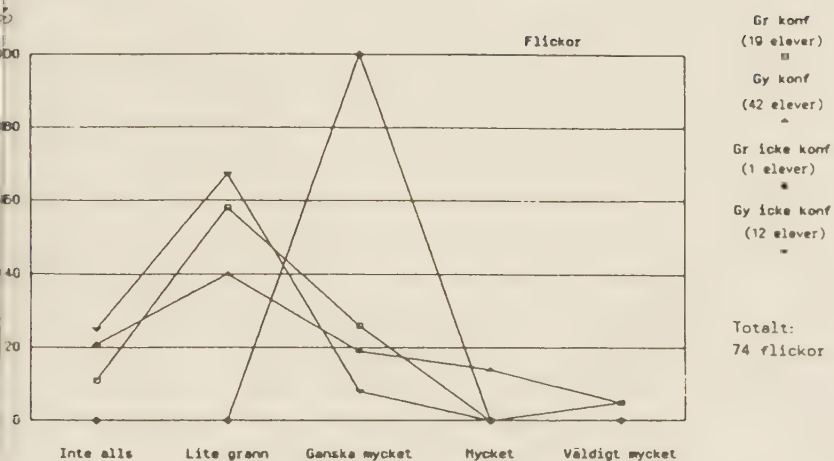


MOTIV faktor. INTRESSE

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ II

(Filemonbrevet)

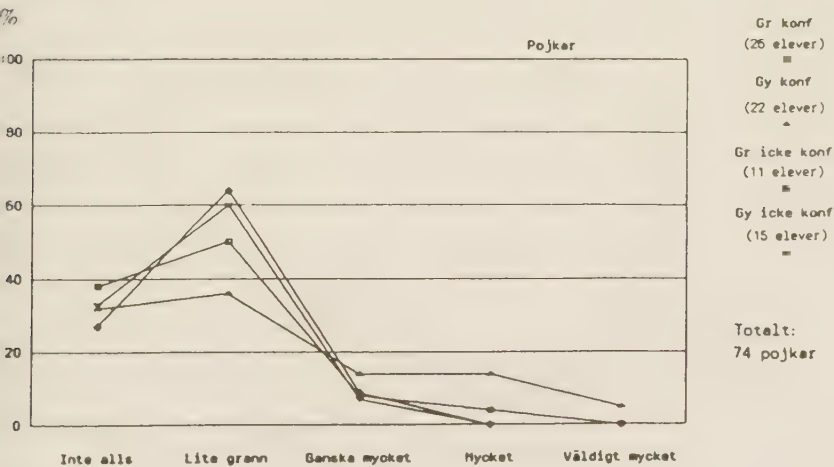


MOTIV faktor. INTRESSE

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ II

(Filemonbrevet)



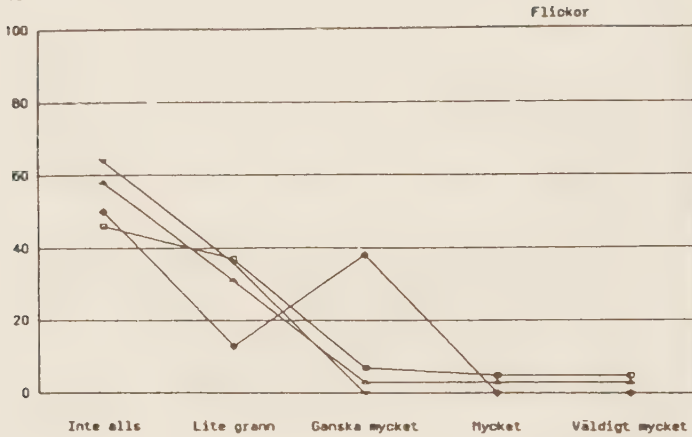
EMOTIV faktor. TRÅKIGHET

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%



Gr konf
(41 elever)
□

Gy konf
(55 elever)
△

Gr icke konf
(8 elever)
◇

Gy icke konf
(11 elever)
▽

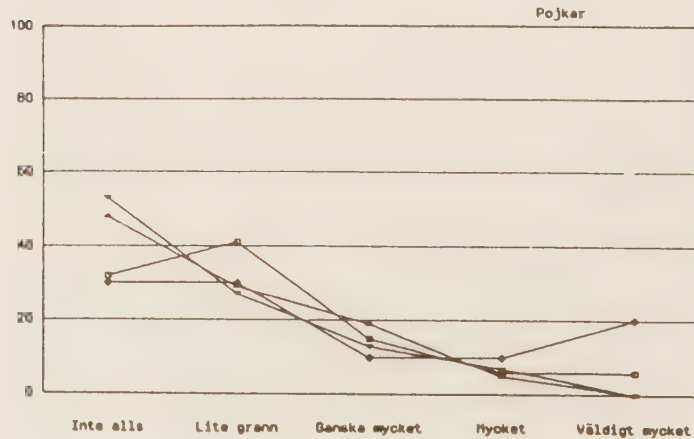
EMOTIV faktor. TRÅKIGHET

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%



Gr konf
(34 elever)
□

Gy konf
(21 elever)
△

Gr icke konf
(10 elever)
◇

Gy icke konf
(15 elever)
▽

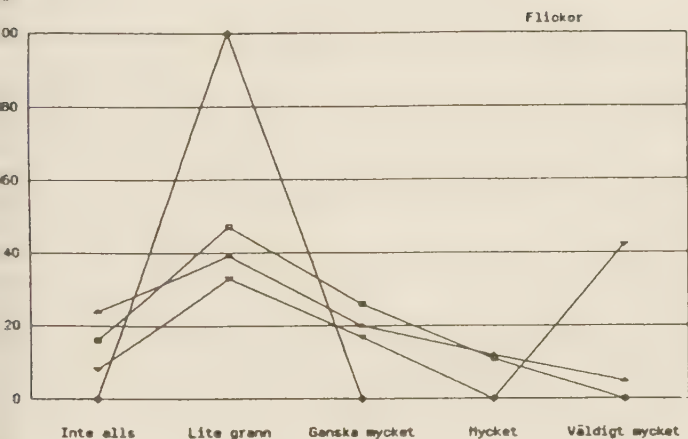
EMOTIV faktor. TRÅKIGHET

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ II

(Filemonbrevet)

%

Gr konf
(19 elever)Gy konf
(41 elever)Gr icke konf
(1 elever)Gy icke konf
(12 elever)Totalt:
73 flickor

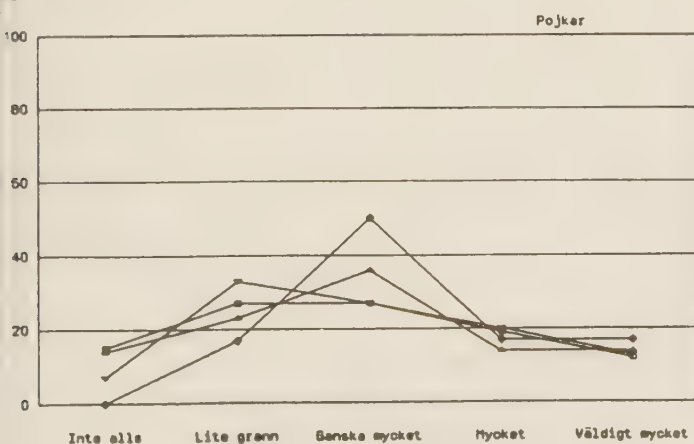
EMOTIV faktor. TRÅKIGHET

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ II

(Filemonbrevet)

%

Gr konf
(26 elever)Gy konf
(22 elever)Gr icke konf
(12 elever)Gy icke konf
(15 elever)Totalt:
75 pojkar

EMOTIV faktor. VÄLBEFINNANDE

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%



Gr konf
(42 elever)

Gy konf
(53 elever)

Gr icke konf
(8 elever)

Gy icke konf
(11 elever)

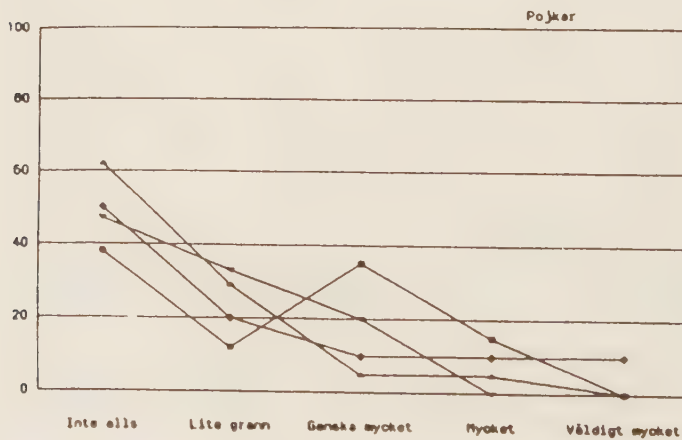
EMOTIV faktor. VÄLBEFINNANDE

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%



Gr konf
(34 elever)

Gy konf
(21 elever)

Gr icke konf
(10 elever)

Gy icke konf
(15 elever)

Bilaga 6

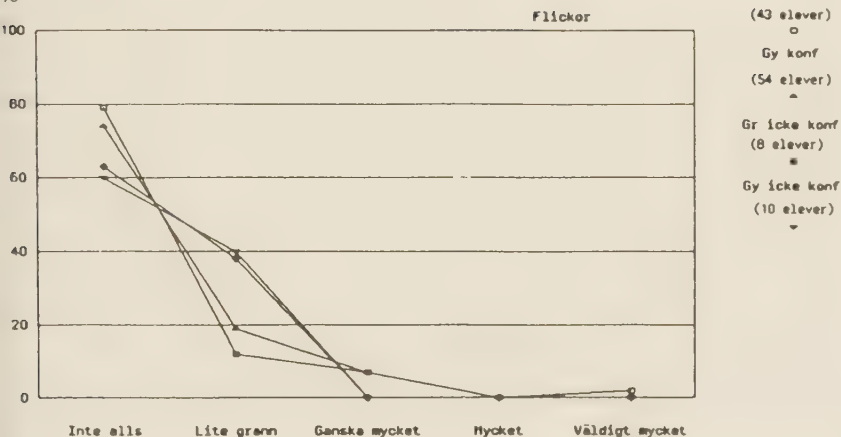
EMOTIV faktor. OLUSTKÄNSLA

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%



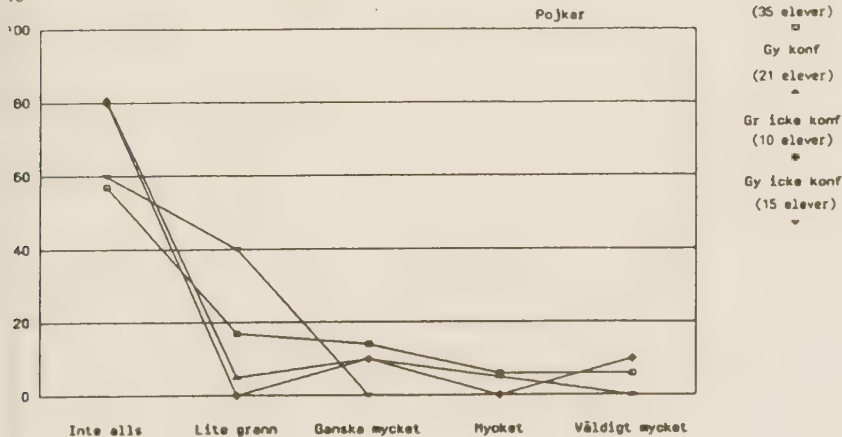
EMOTIV faktor. OLUSTKÄNSLA

Gymnasister och grundskoleelever.

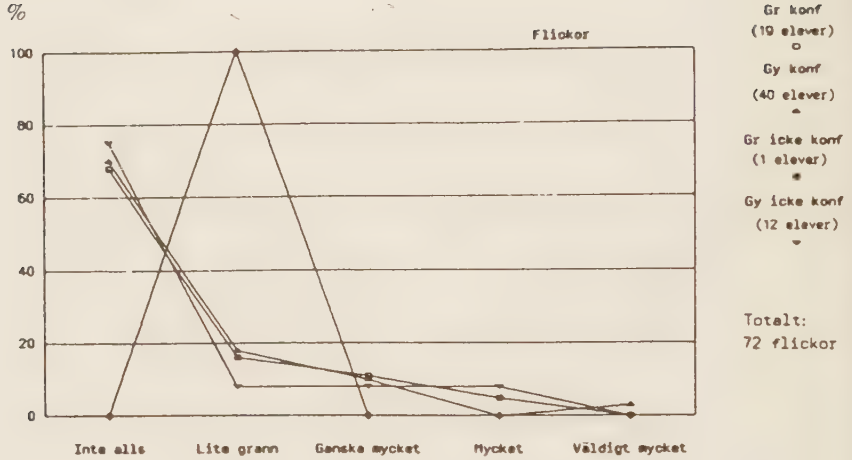
Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

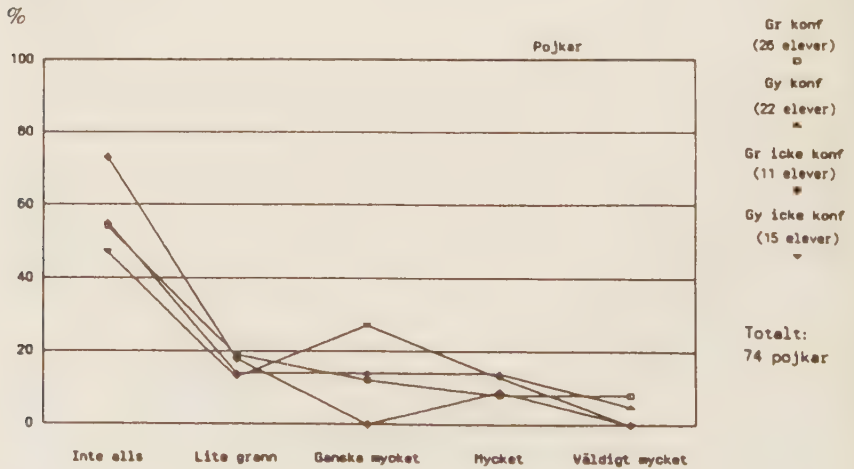
%



EMOTIV faktor. OLUSTKÄNSLA
Gymnasister och grundskoleelever.
Textalternativ II
(Filemonbrevet)



EMOTIV faktor. OLUSTKÄNSLA
Gymnasister och grundskoleelever.
Textalternativ II
(Filemonbrevet)



Bilaga 7

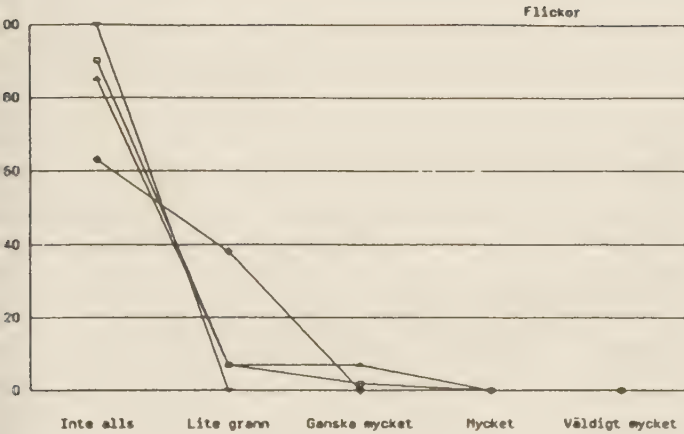
EMOTIV faktor. FRUKTAN

Gymnasister och grundskoleelever

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%

Gr konf
(42 elever)Gy konf
(55 elever)Gr icke konf
(8 elever)Gy icke konf
(11 elever)

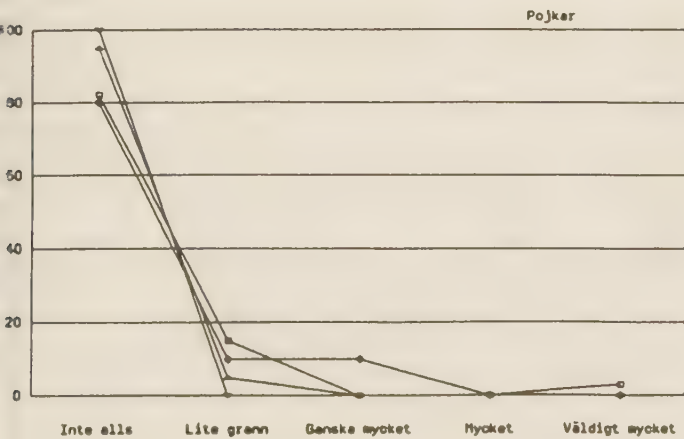
EMOTIV faktor. FRUKTAN

Gymnasister och grundskoleelever

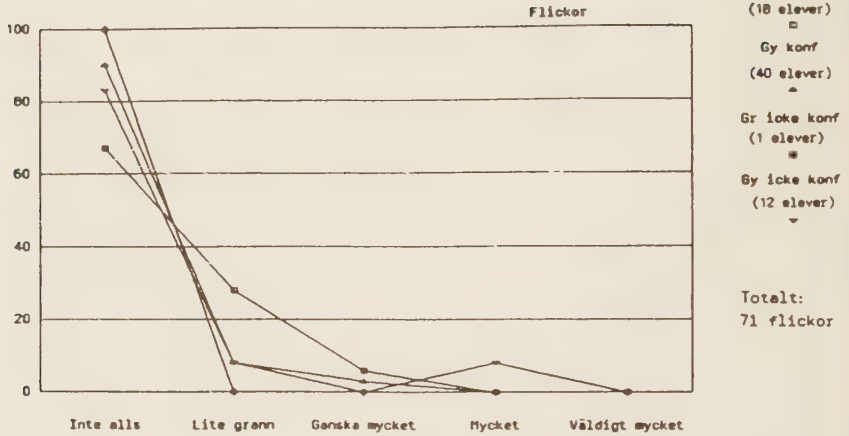
Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

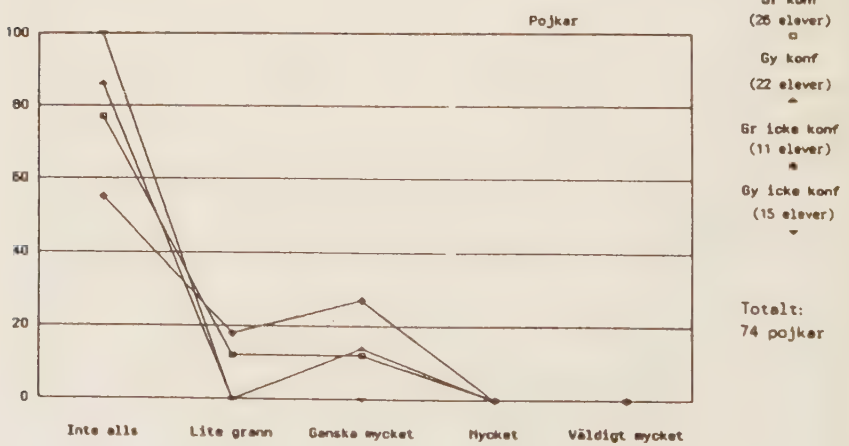
%

Gr konf
(34 elever)Gy konf
(21 elever)Gr icke konf
(10 elever)Gy icke konf
(15 elever)

EMOTIV faktor. FRUKTAN
Gymnasister och grundskoleelever.
Textalternativ II
(Filemonbrevet)
%



EMOTIV faktor. FRUKTAN
Gymnasister och grundskoleelever.
Textalternativ II
(Filemonbrevet)
%



Bilaga 8

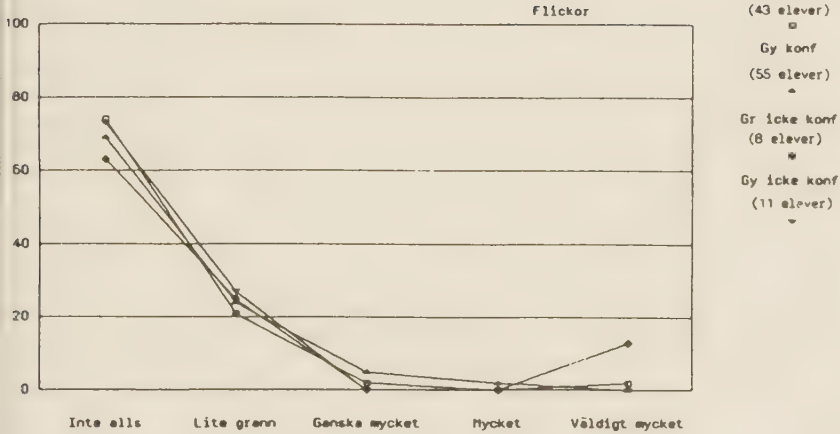
EMOTIV faktor. SKULDKÄNSLA

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%



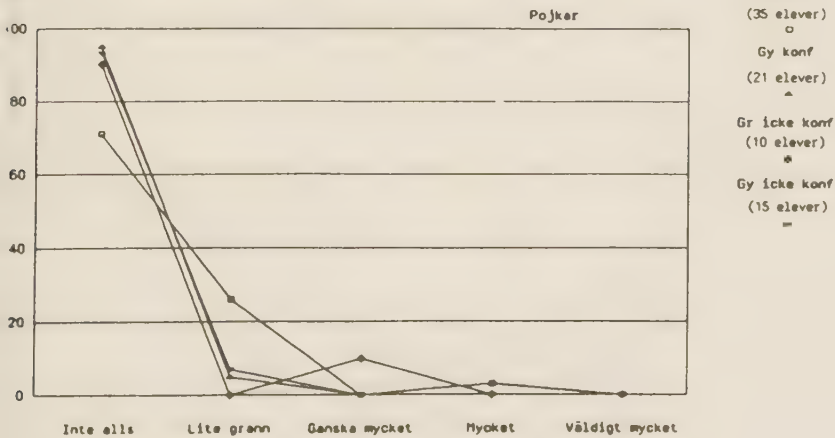
EMOTIV faktor. SKULDKÄNSLA

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

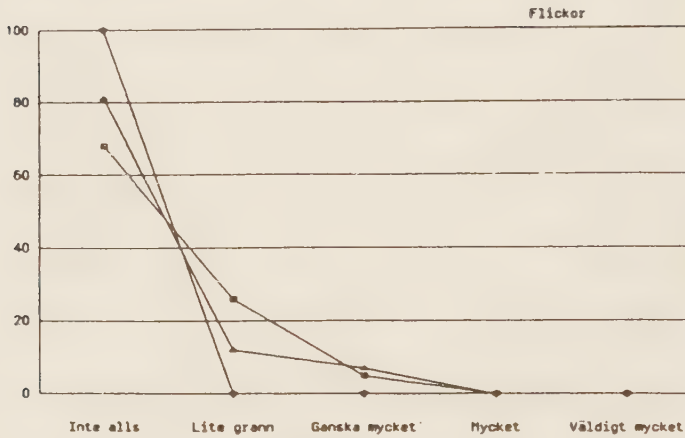
(Luk 15:11-32)

%



EMOTIV faktor. SKULDKÄNSLA
Gymnasister och grundskoleelever.
Textalternativ II
(Filemonbrevet)

%

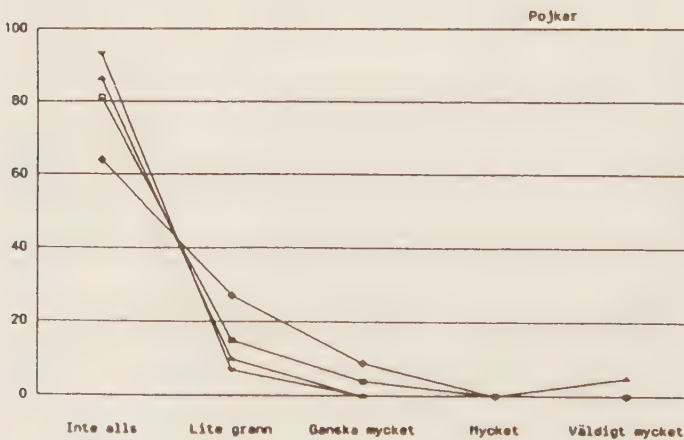


Gr konf
(19 elever)
□
Gy konf
(42 elever)
▲
Gr icke konf
(1 elever)
●
Gy icke konf
(12 elever)
▼

Totalt:
74 flickor

EMOTIV faktor. SKULDKÄNSLA
Gymnasister och grundskoleelever.
Textalternativ II
(Filemonbrevet)

%



Gr konf
(26 elever)
□
Gy konf
(21 elever)
▲
Gr icke konf
(11 elever)
●
Gy icke konf
(15 elever)
▼

Totalt:
73 pojkar

Bilaga 9

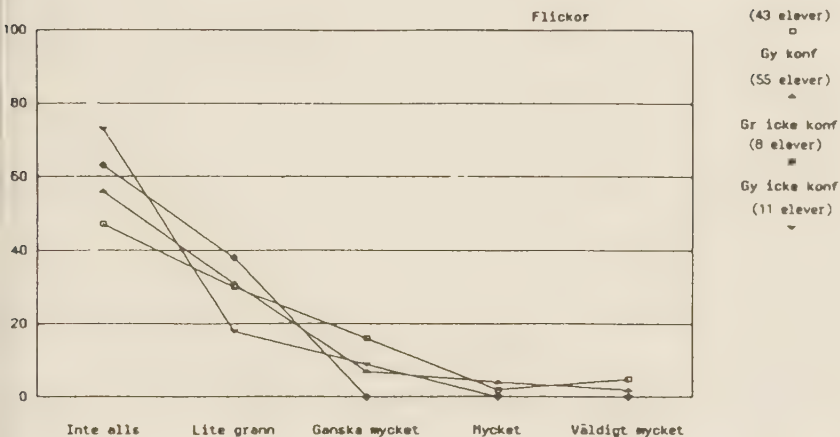
EMOTIV faktor. TILLFREDSTÄLLELSE

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%



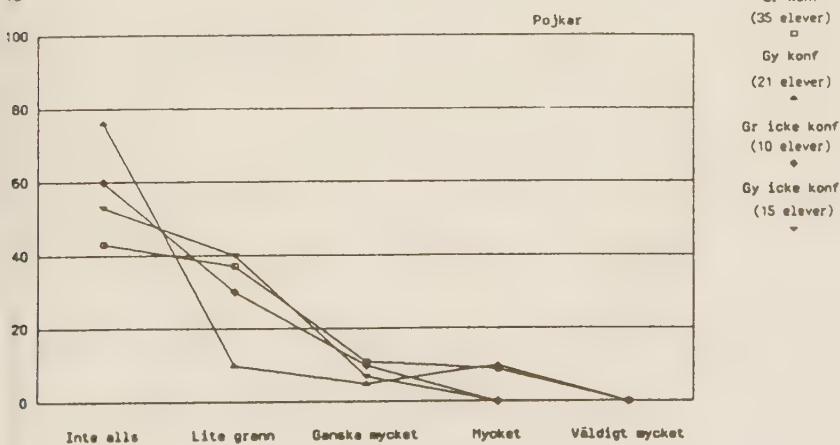
EMOTIV faktor. TILLFREDSSTÄLLELSE

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%



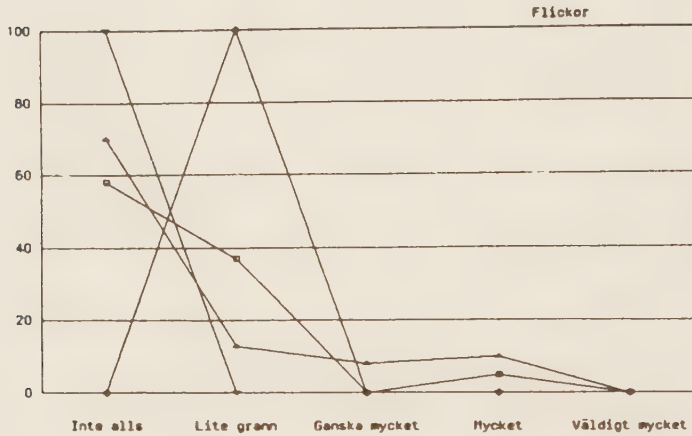
EMOTIV faktor. TILLFREDSSTÄLLELSE

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ II

(Filemonbrevet)

%



Gr konf
(19 elever)
□

Gy konf
(40 elever)
△

Gr icke konf
(1 elever)
■

Gy icke konf
(12 elever)
▼

Totalt:
72 flickor

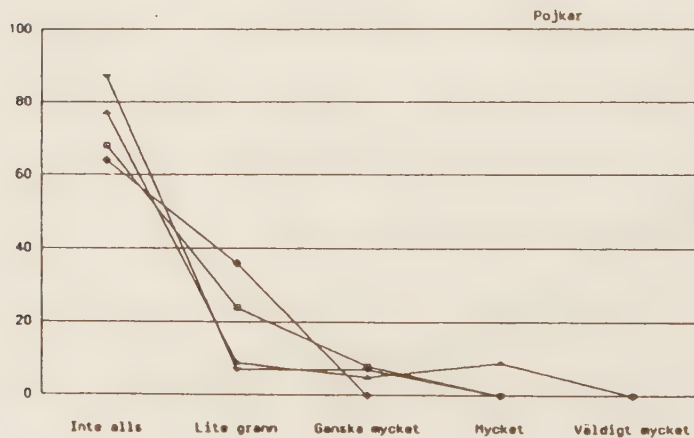
EMOTIV faktor. TILLFREDSSTÄLLELSE

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ II

(Filemonbrevet)

%



Gr konf
(25 elever)
□

Gy konf
(22 elever)
△

Gr icke konf
(11 elever)
■

Gy icke konf
(15 elever)
▼

Totalt:
73 pojkar

Bilaga 10

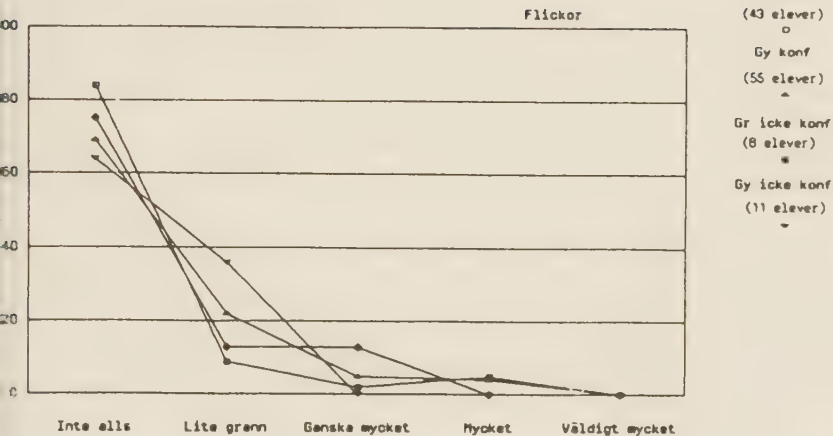
EMOTIV faktor. HATKÄNSLA

Gymnasister och grundskolelever.

Textalternativ I

Luk 15:11-32)

%



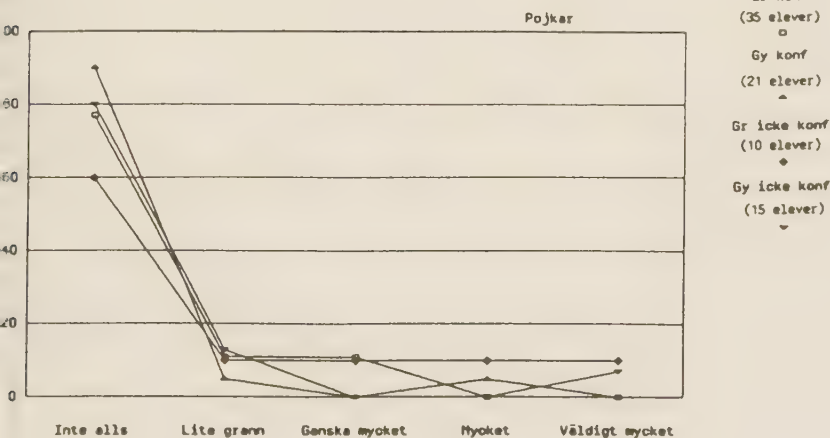
EMOTIV faktor. HATKÄNSLA

Gymnasister och grundskolelever.

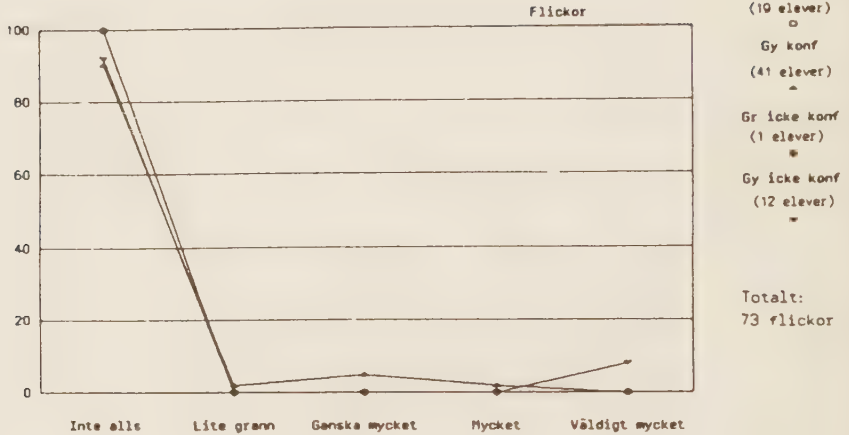
Textalternativ I

Luk 15:11-32)

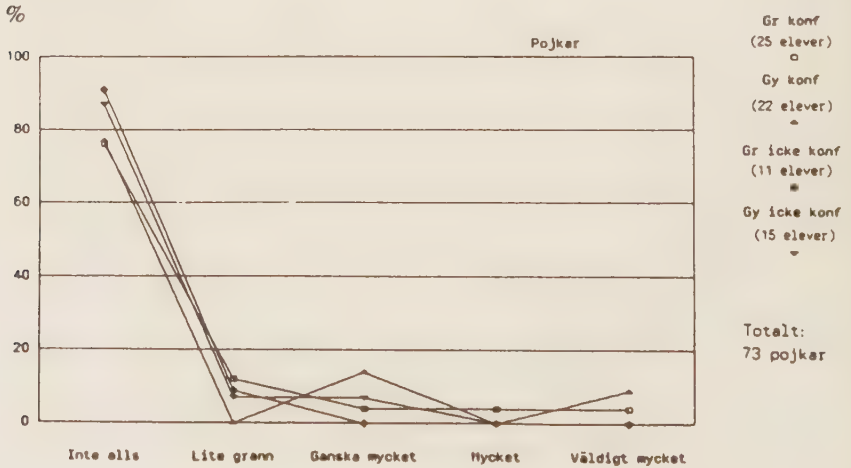
%



EMOTIV faktor. **HATKÄNSLA**
 Gymnasister och grundskoleelever.
 Textalternativ II
 (Filemonbrevet)
 %



EMOTIV faktor. **HATKÄNSLA**
 Gymnasister och grundskoleelever.
 Textalternativ II
 (Filemonbrevet)
 %



Bilaga 11

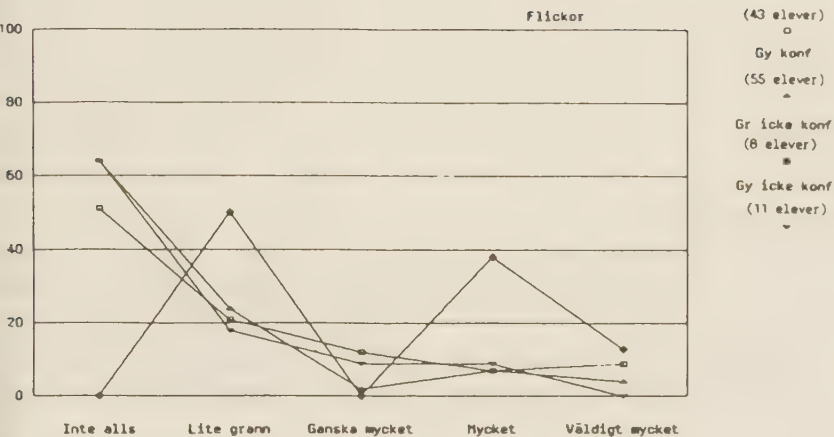
EMOTIV faktor. LIKGILTIGHET

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%



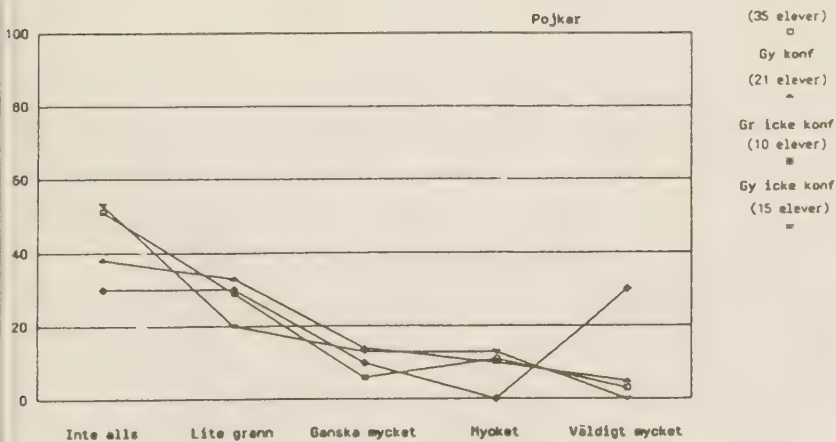
EMOTIV faktor. LIKGILTIGHET

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ I

(Luk 15:11-32)

%



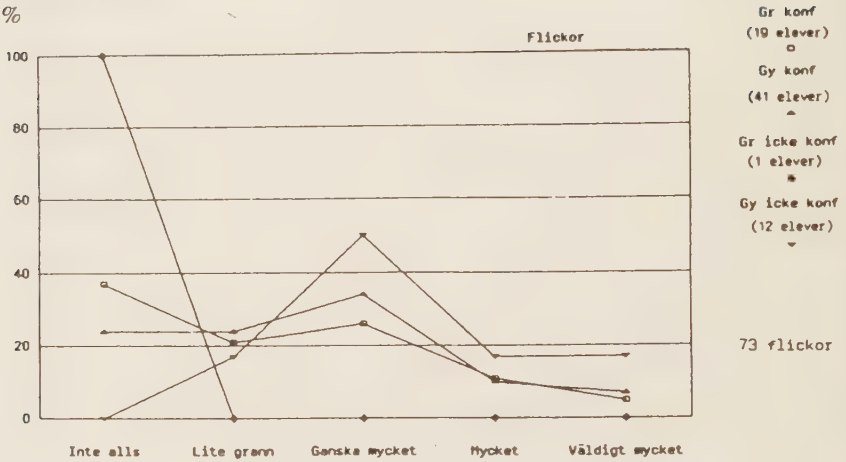
EMOTIV faktor. LIKGILTIGHET

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ II

(Filemonbrevet)

%



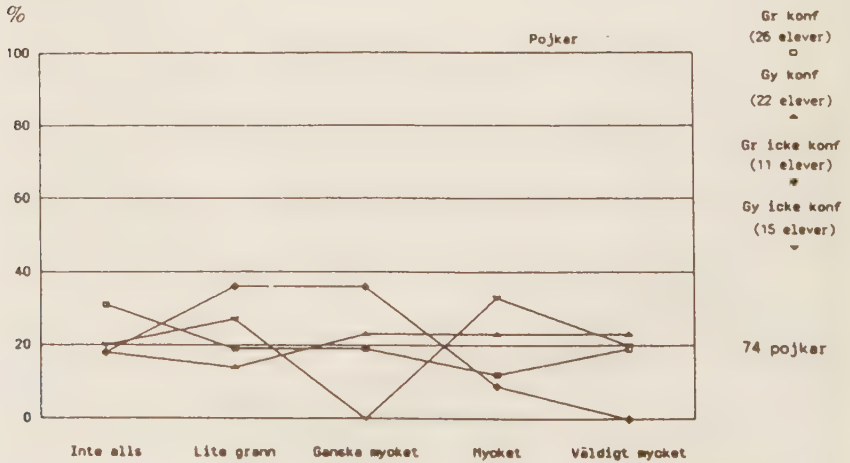
EMOTIV faktor. LIKGILTIGHET

Gymnasister och grundskoleelever.

Textalternativ II

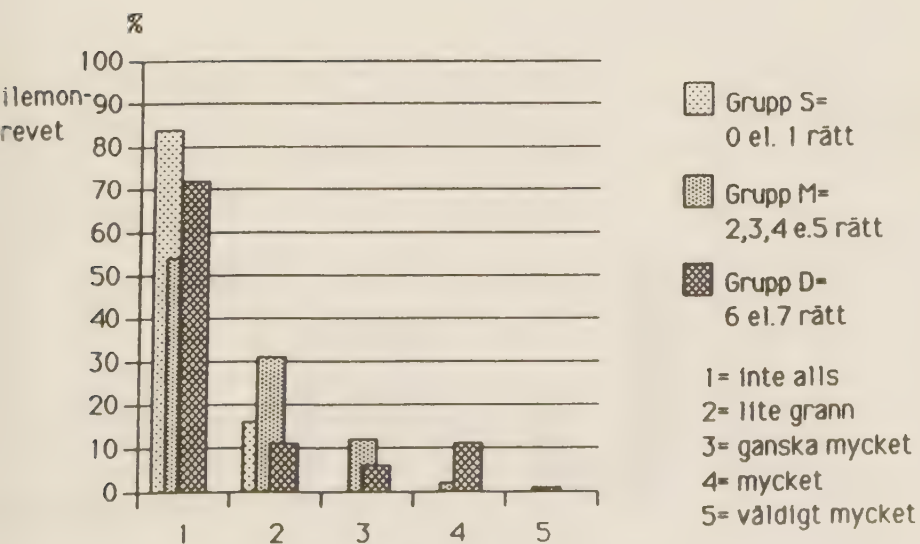
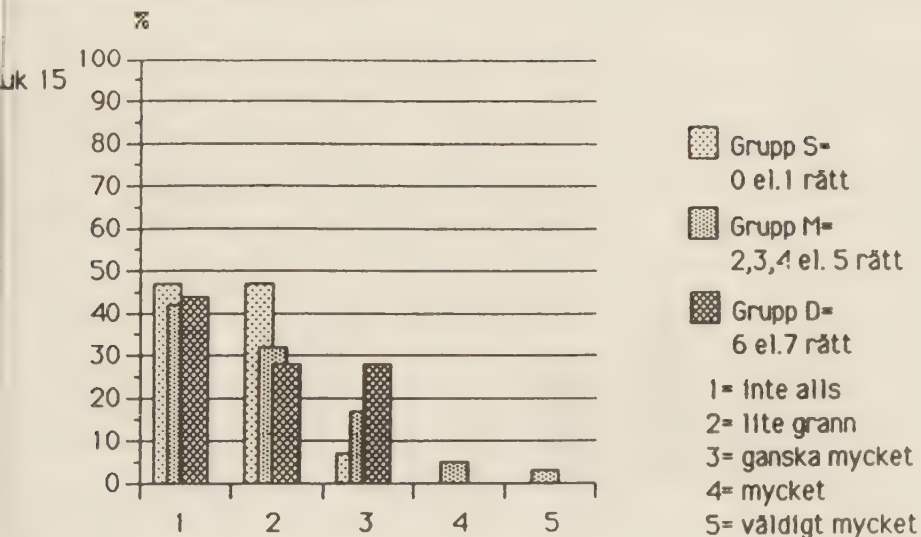
(Filemonbrevet)

%



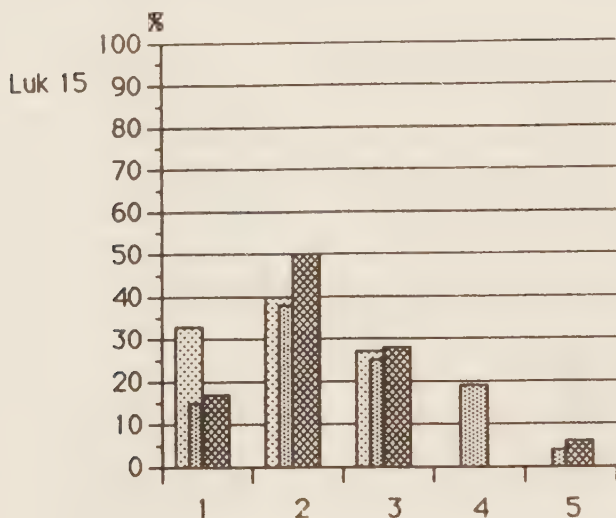
ilaga 12

motiv och kognitiv jämförelse mellan
prestationsmässigt olika grupper. GLÄDJE



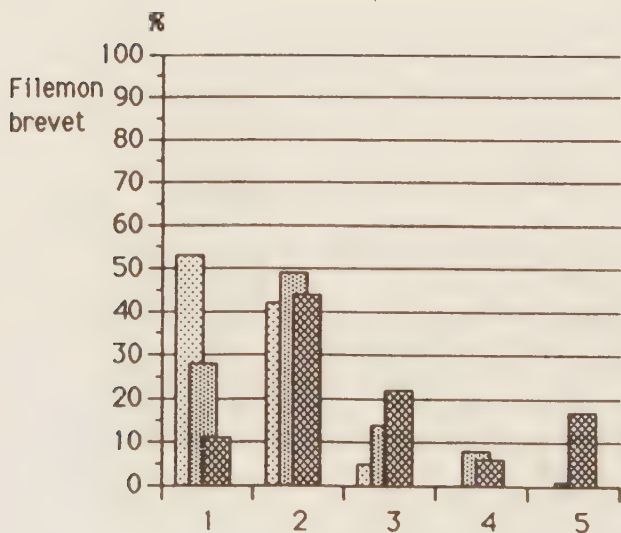
Bilaga 13

Emotiv och kognitiv jämförelse mellan
prestationsmässigt olika grupper. INTRESSE



- Grupp S=
0 el. 1 rätt
- Grupp M=
2,3,4 el. 5 rätt
- Grupp D=
6 el. 7 rätt

- 1= inte alls
2= lite grann
3= ganska mycket
4= mycket
5= väldigt mycket

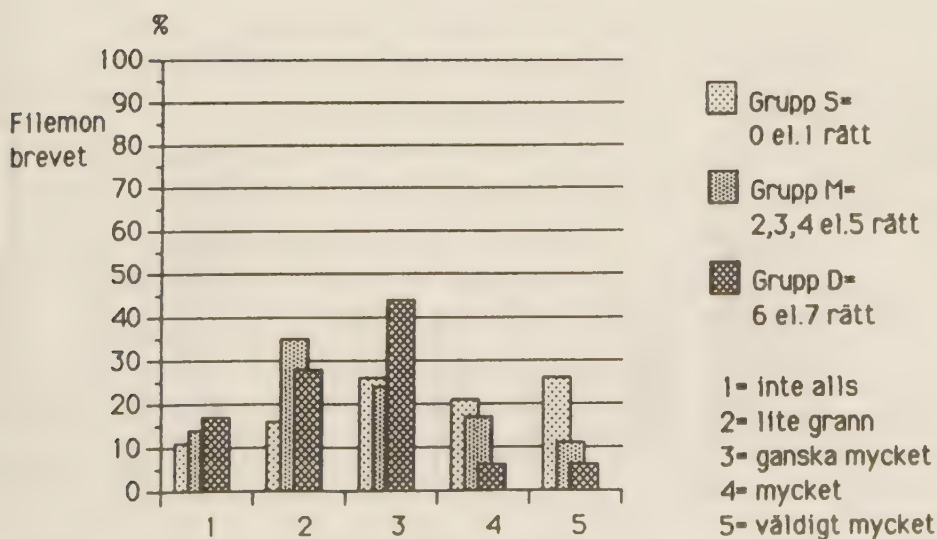
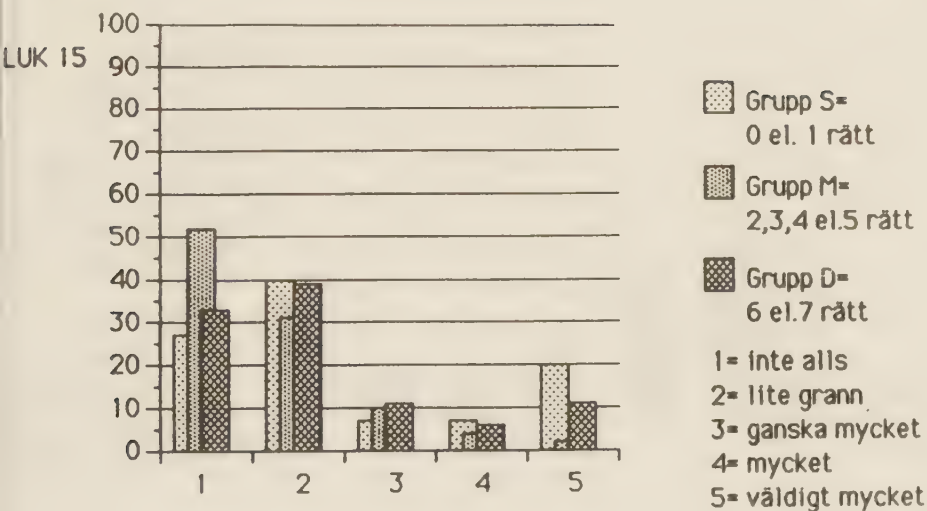


- Grupp S=
0 el. 1 rätt
- Grupp M=
2,3,4 el. 5 rätt
- Grupp D=
6 el. 7 rätt

- 1= inte alls
2= lite grann
3= ganska mycket
4= mycket
5= väldigt mycket

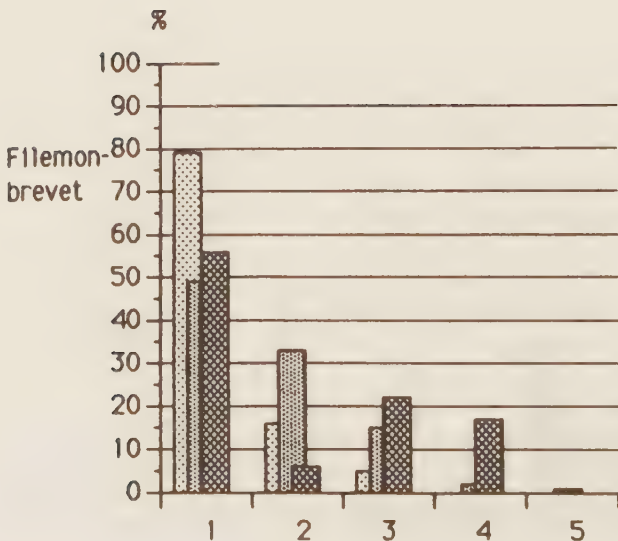
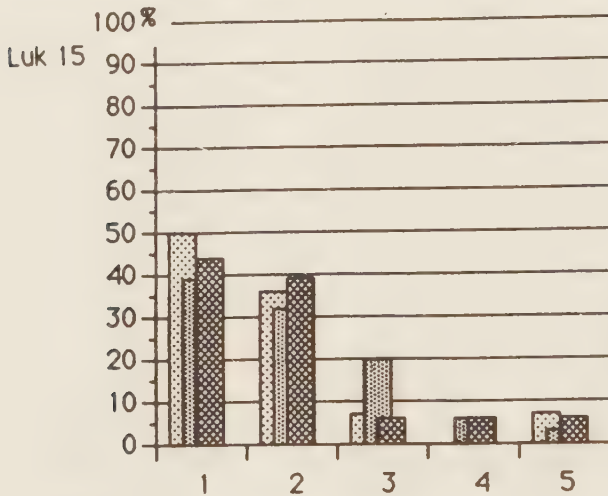
Bilaga 14

Emotiv och kognitiv jämförelse mellan
prestationsmässigt olika grupper. TRÅKIGHET



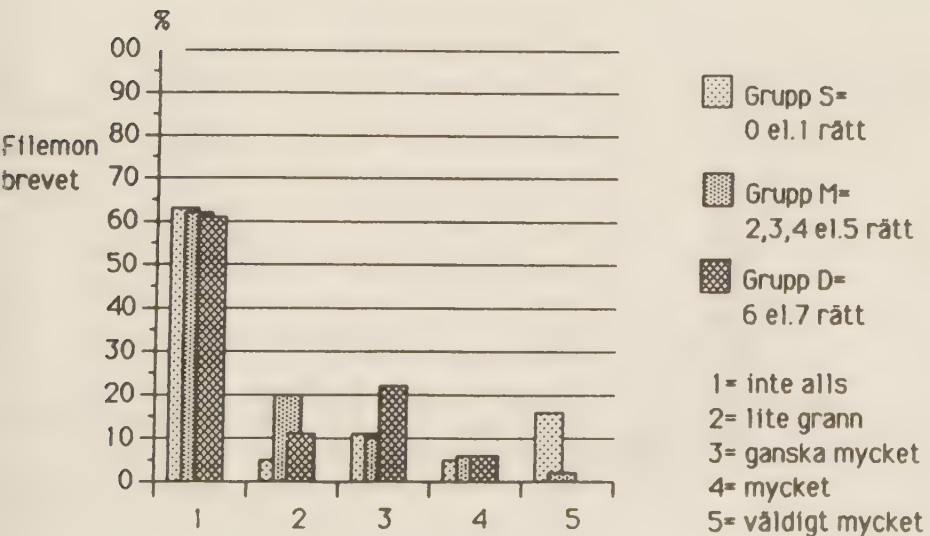
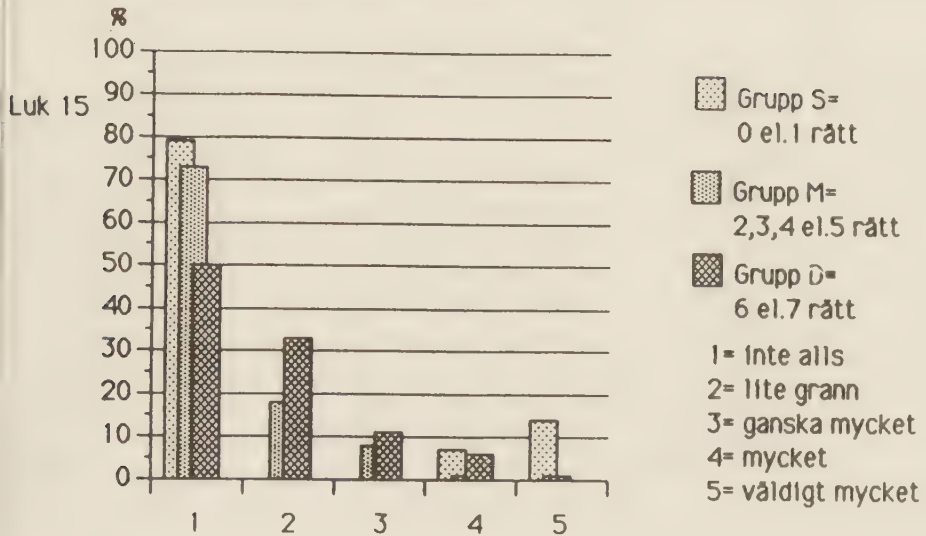
Bilaga 15

Emotiv och kognitiv jämförelse mellan
prestationsmässigt olika grupper. VÄLBEFINNANDE



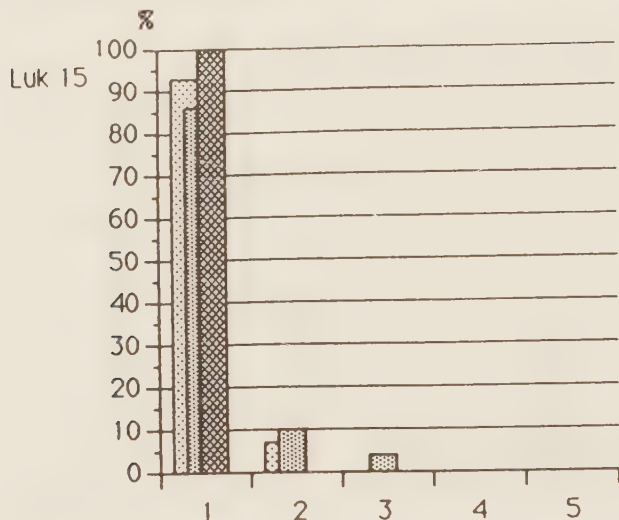
Bilaga 16

Emotiv och kognitiv jämförelse mellan
prestationsmässigt olika grupper. OLUSTKÄNSLA

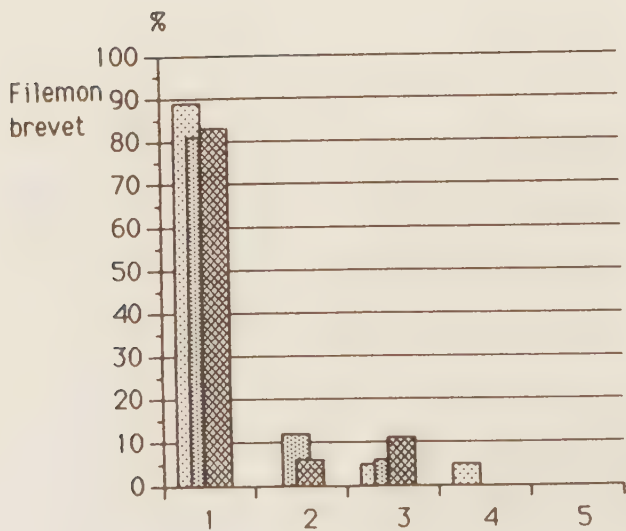


Bilaga 17

Emotiv och kognitiv jämförelse mellan
prestationsmässigt olika grupper. **FRUKTAN**



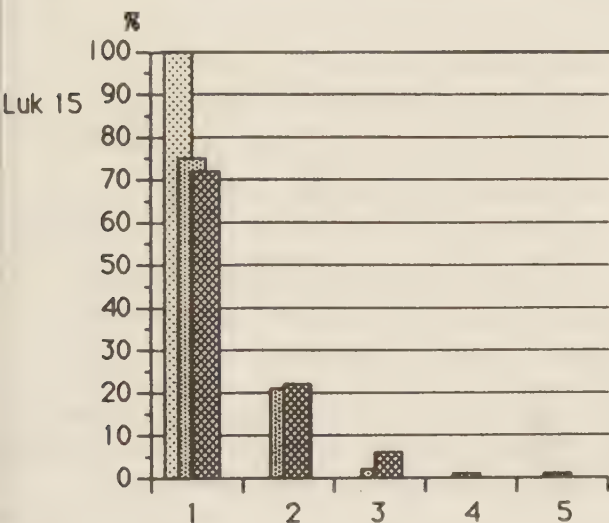
- Grupp S=
0 el. 1 rätt
 Grupp M=
2,3,4 el.5 rätt
 Grupp D=
6 el.7 rätt
- 1= inte alls
 2= lite grann
 3= ganska mycket
 4= mycket
 5= väldigt mycket



- Grupp S=
0 el.1 rätt
 Grupp M=
2,3,4 el.5 rätt
 Grupp D=
6 el.7 rätt
- 1= inte alls
 2= lite grann
 3= ganska mycket
 4= mycket
 5= väldigt mycket

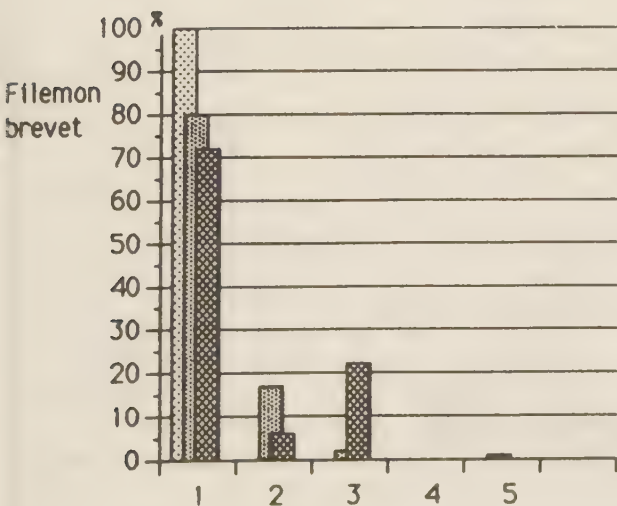
Bilaga 18

Emotiv och kognitiv jämförelse mellan
prestationsmässigt olika grupper. SKULDKÄNSLA



- Grupp S= 0 el. 1 rätt
- Grupp M= 2,3,4 el. 5 rätt
- Grupp D= 6 el. 7 rätt

1= inte alls
2= lite grann
3= ganska mycket
4= mycket
5= väldigt mycket

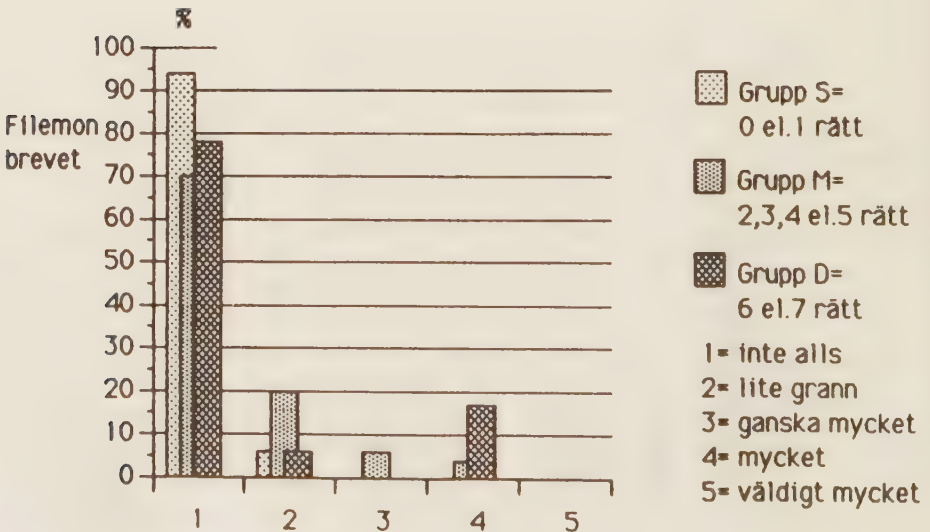
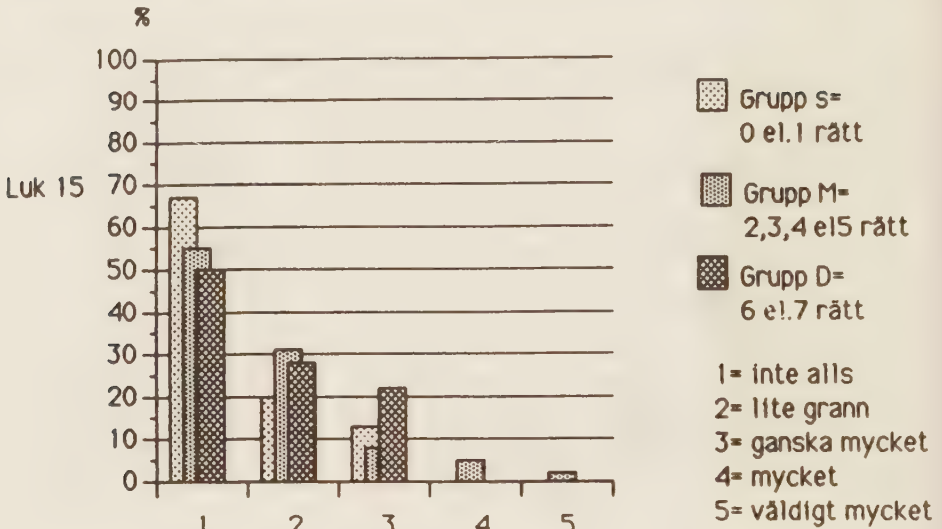


- Grupp S= 0 el. 1 rätt
- Grupp M= 2,3,4 el. 5 rätt
- Grupp D= 6 el. 7 rätt

1= inte alls
2= lite grann
3= ganska mycket
4= mycket
5= väldigt mycket

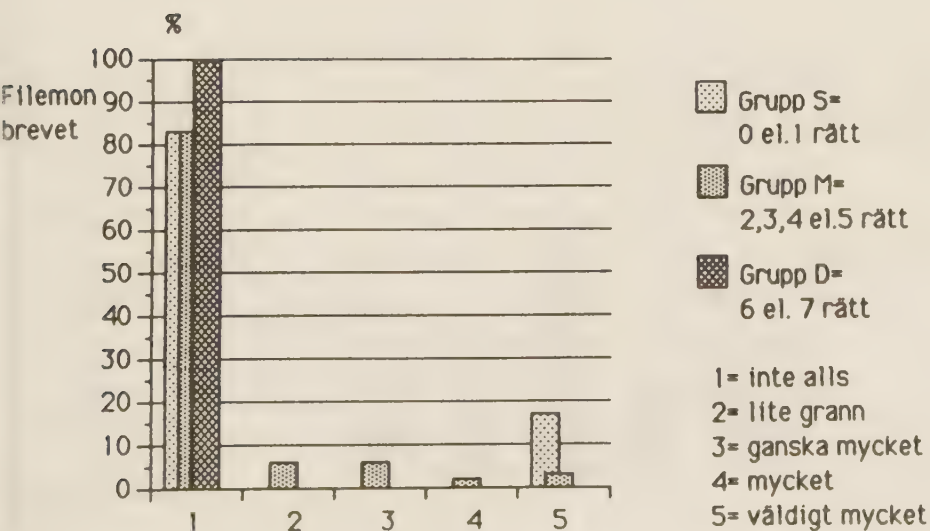
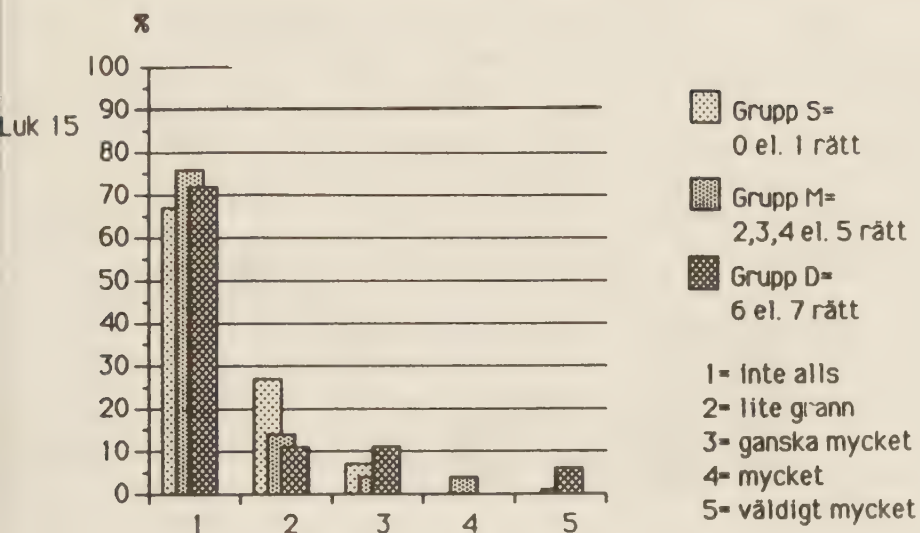
Bilaga 19

Emotiv och kognitiv jämförelse mellan
prestationsmässigt olika grupper. TILLFREDSSTÄLLELSE



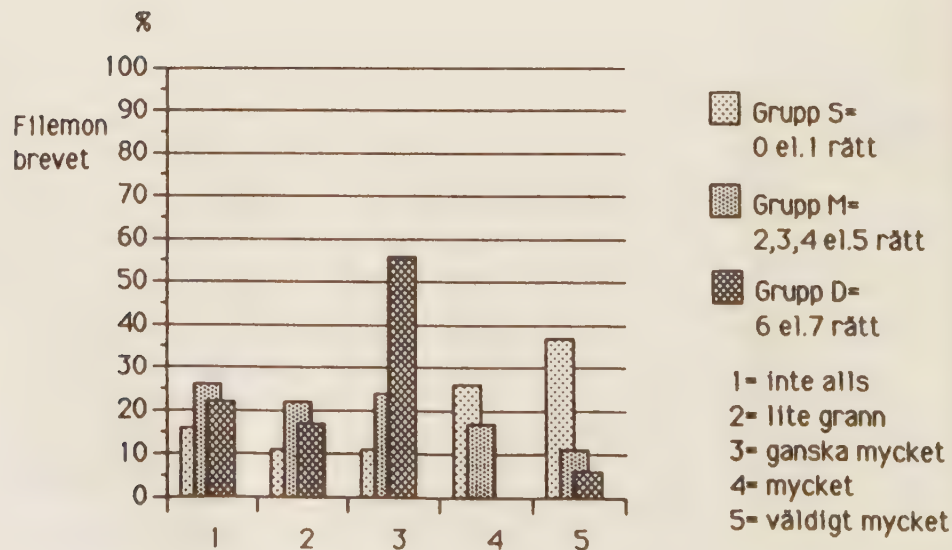
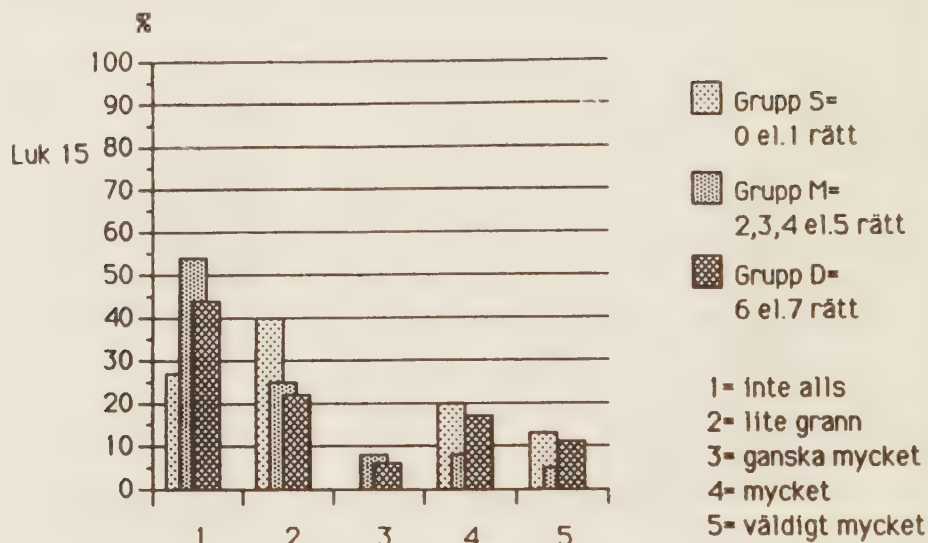
Bilaga 20

Emotiv och kognitiv jämförelse mellan
prestationsmässigt olika grupper. HATKÄNSLA



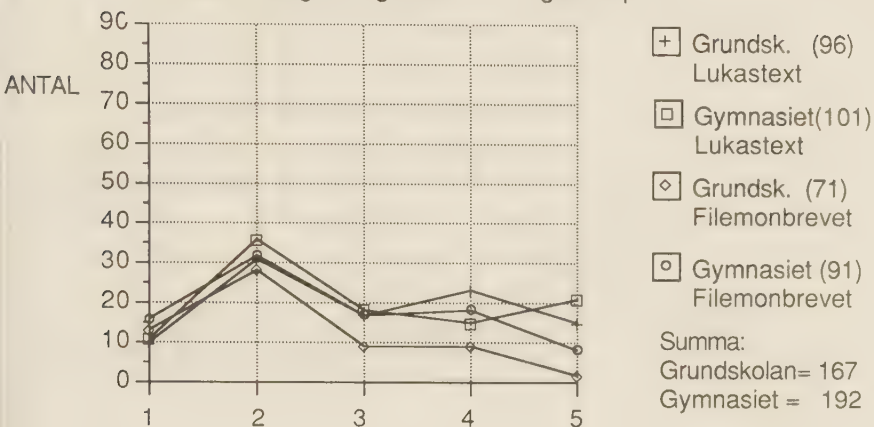
Bilaga 21

Emotiv och kognitiv jämförelse mellan
prestationsmässigt olika grupper. LIKGILTIGHET

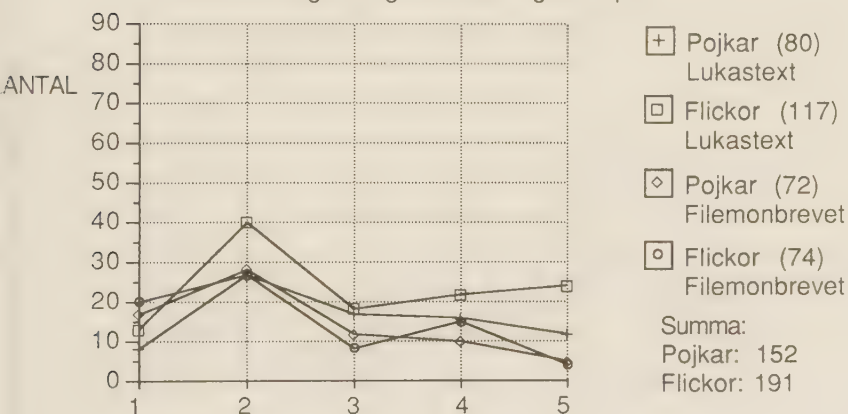


Bilaga 22

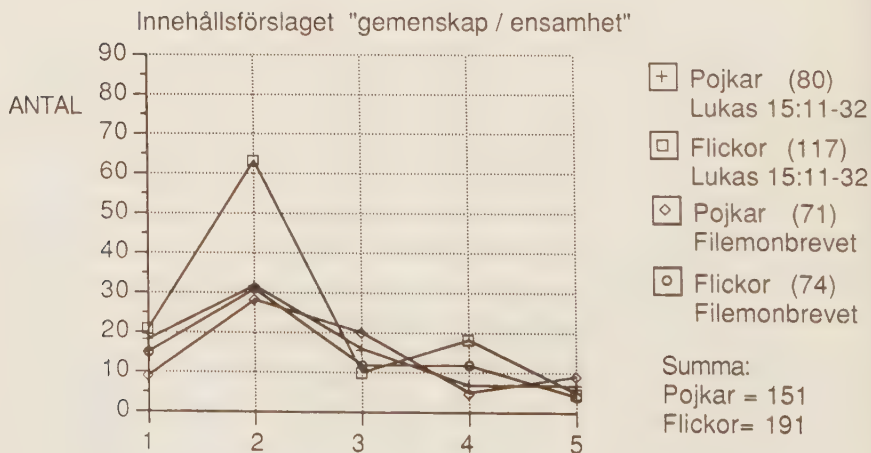
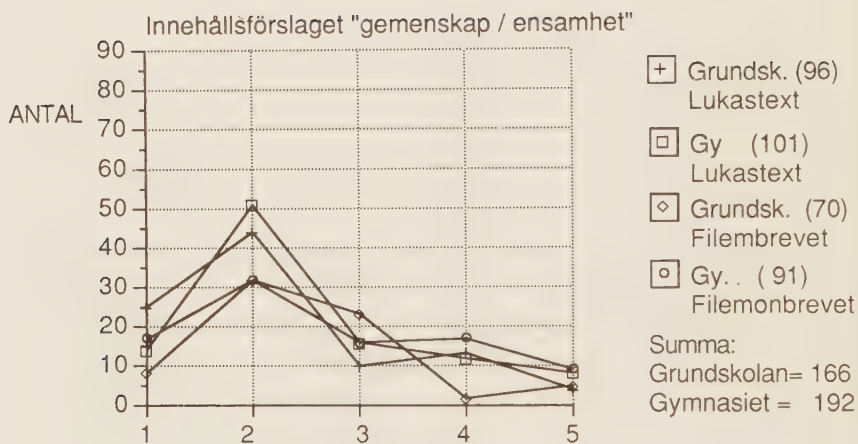
Innehållsförslaget "frigörelse / fångenskap"



Innehållsförslaget "frigörelse / fångenskap"

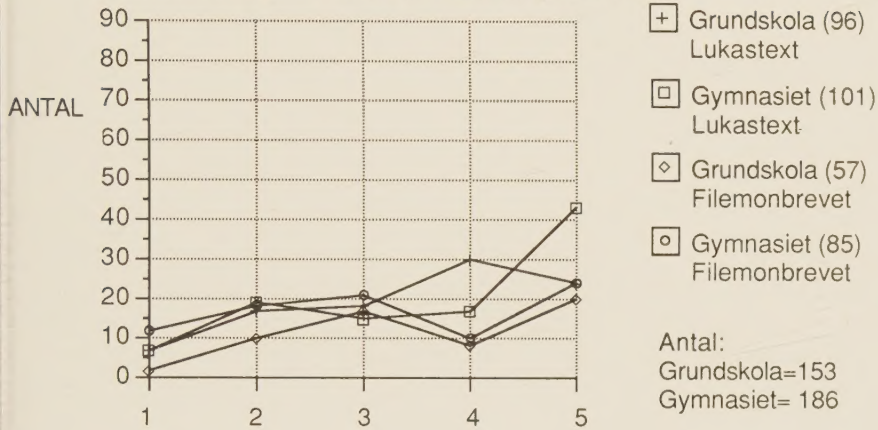


Bilaga 23

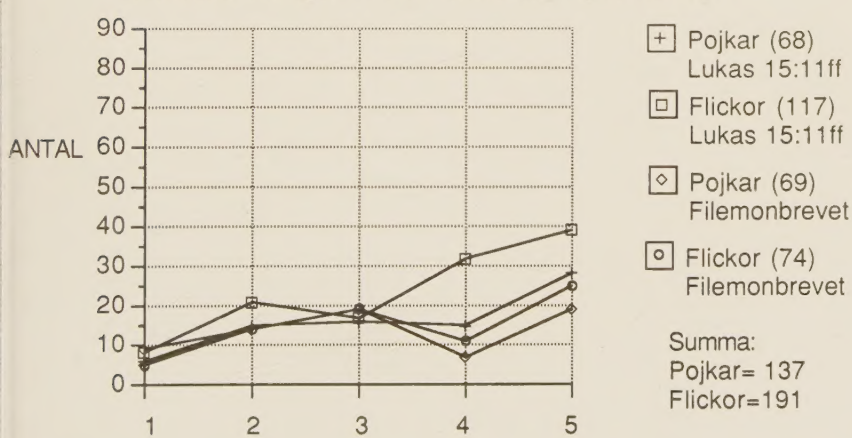


Bilaga 24

Innehållsförslaget "skuld/ återbetalning-försoning"



Innehållsförslaget "skuld / återbetalning-försoning"



**Vad skall man undervisa om?
Varför gör man ett visst urval?
Hur skall man undervisa?**

Internationellt sett är ämnesdidaktik väl etablerad. I vårt land har den först på senare år kommit i centrum för debatten om undervisning och forskning. Det är tre huvudfrågor som styr ämnesdidaktiken: **vad** skall man undervisa om, **varför** gör man ett visst urval och **hur** skall man undervisa?

Tolkning och tillämpning. En religionsdidaktisk modell för bibelundervisning är den första svenska religionsdidaktiska doktorsavhandlingen. Den är inriktad på bibelundervisning och innefattar dels en läsarundersökning (del I), dels en exegetisk analys (del II) och dels en metodisk/didaktisk del (del III). Dess syfte är att medverka till skapandet av teoretiska förutsättningar för ett "möte" mellan nutida läsare och bibeltext på såväl "litteral" ytnivå, som på "tematisk" och på "symbolisk" nivå i en mångkulturell och sekulariserad miljö.

Författare är
högskolelektor
Göte Olingdahl,
lärare vid
Institutionen
för lärarutbildning,
Uppsala Universitet.

